

JÓZSEF ATTILA TUDOMÁNYEGYETEM

PSZICHOLÓGIAI TANSZÉK

EGYETEMI DOKTORI ÉRTEKEZÉS

A GYERMEKKORI SZOCIALIZÁCIÓ ALAPKÉRDÉSEI HENRI WALLON

FEJLŐDÉSLÉLEKTANI RENDSZERÉBEN

SZENTGYÖRGYI MARGIT

SZEGED

1987

TARTALOM

	Old.
I. BEVEZETÉS	1
II. HENRI WALLON ÉLETE ÉS MUNKÁSSÁGÁNAK FŐBB IRÁNYAI	6
1./ Életrajzi adatok	6
2./ Munkásságának főbb irányai és elméleti alap- jai	8
3./ Az életmű hatásának néhány kérdése.....	17
III. A TÁRSASSZEMPONTÚ FEJLŐDÉSPSZICHOLÓGIAI RENDSZER	23
1./ A fejlődés szakaszosságának és folyamatossá- gának dialektikája. A fejlődés-környezet-cse- lekvés kapcsolata	23
2./ A személyiség fejlődésének életkori szaka- szai, különös tekintettel a gyermekkorra....	4Ft
IV. A GYERMEKKORI SZOCIALIZÁCIÓ PSZICHOLÓGIAI TÉNYE- ZŐI	55
1./ A szocializáció értelmezése	55
2./ Az éntudat kialakulása és pszichofiziológiai feltételei	60
3./ Az "én" és a "másik", a "socius" szerepe az éntudatban	67
4./ A szociabilitás fejlődési fokozatai a gyer- meknél	69
V. ÖSSZEGEZÉS	73
VI. IRODALOM	80

I. BEVEZETÉS

A társadalom léte és fejlődése szempontjából alapvető kérdésként jelentkezik az a probléma, hogy a felnövekvő nemzedékek hogyan illeszkednek be a szociális viszonyrendszerbe, miként sajátítják el, s fejlesztik tovább az előző nemzedékek értékeit, magatartásmódját és tapasztalatait. Az ember társas lény mivoltából következik, hogy születésétől kezdve egész életútján közvetlenül és sokféle módon kölcsönös kapcsolatban van környezetével, amely egyszersmind fejlődésének, potenciális lehetőségei kibontakozásának egyik elengedhetetlen feltétele. A gyermek teljesértékű, alkotóképes felnőtté válása és a későbbiek folyamán személyiségének alakulása a társas környezet "szocializáló" hatásának eredményeként valósul meg: "A szocializáció szerves része a személyiség fejlődésének" /Kelemen László, 1981/.

Ebből következik a probléma időszerűsége és egyre fokozódó jelentősége, különösen a szocialista nevelés napirenden lévő korszerűsítésének időszakában. A fejlesztés sokat emlegetett fő iránya a hatékonyság növelését, az eredményesség minőségi követelményeit állítja előtérbe. Az intézményes neveléssel és oktatással szemben támasztott társadalmi követelmények, elvárások, több tényező mellett nem véletlenül a "szociálisan releváns" magatartásformák szilárdabb megalapozását és fejlesztését sürgetik. Ugyanakkor számot kell vetni azzal a ténnyel, hogy átalakuló társadalmi viszonyaink feltételei között az iskola és a család egyaránt része annak a makrostrukturális rendszernek,

amely a pozitív értéktartalmú és követésre inspiráló viselkedési modellek mellett ellentmondásokkal, problémákkal, nehézségekkel árnyalt "nevelési helyzetek" különböző megjelenési formáit is magában hordozza. A szocializáció ezen összetett hatásmechanizmusok közvetítésével valósul meg, amely nem valamilyen spontán "belenövés" a társadalomba, hanem a felnövekvő nemzedék autonóm személyiséggé fejlődését tudatosan és tervszerűen irányító nevelési folyamat eredményeként valósul meg.

Ezzel összefüggésben szükségesnek tartjuk annak hangsúlyozását, hogy különösen az utóbbi évtizedben örömdetesen gyarapodó nemzetközi és hazai szakirodalom ellenére a szocializáció problémaköre meglehetősen vitatott és számos megoldatlan kérdésre hívja fel a figyelmet. Magának a fogalomnak az értelmezése sem tekinthető egységesnek. Rendszerint - sokak által klasszikusnak minősített - Brim 1966- meghatározását említik a kézikönyvek, amely szerint a szocializáció "...folyamat, mely által az egyének olyan tudásra, képességekre és állapotokra tesznek szert, amely alkalmassá teszi őket arra, hogy különböző csoportoknak és a társadalomnak... hasznos tagjaivá váljanak".

Az idézett gondolatokból egyértelműen kitűnik, hogy a szocializáció igen összetett és bonyolult folyamat, amelynek kutatásában - különös tekintettel a komplexitás igényére - több tudományág is érdekelt: "A pszichológia a társadalmi viselkedés szempontjából lényegbevágó egyéni jellegzetességek kifejlődésére összpontosítja a figyelmét, valamint azokat a folyamatokat vizsgálja, amelyek révén ezek a viselkedési tendenciák megtanulhatók. A szociológia azoknak a sajátos csoportoknak

és intézményeknek a jellegzetességeit kutatja, amelyeknek közegében a szocializáció végbemegy, valamint azokat a közös készségeket vizsgálja, amelyeket az egyének változatos összefüggésekben elsajátítanak. Végül az antropológia a szocializációs tapasztalatok általános határainak a meghatározásában közreműködő szélesebb kultúra nézőpontjából szemléli a szocializációt." /Goslin D.A., 1976/.

A történetileg kialakult megközelítési irányok nem elszigetelten léteznek, hanem kölcsönhatásban vannak jelen a szocializáció egyre komplexebbé váló problémakörének kutatásában. A mi vizsgálódásunk főleg a pszichológiai megközelítés nézőpontját veszi figyelembe, amely önmagában véve is eléggé összetett és szerteágazó kutatási területnek minősül.

Témánk vonatkozásában szükséges rámutatni arra, hogy a szocializáció problémaköre - elsődlegesen a mélylélektani irányzat személyiségfelfogásának ösztönzésére - századunk 20-as éveiben már egyre határozottabban kezdett körvonalazódni. Ezen időszaktól nyomkövethető az a tendencia, hogy minden jelentősebb pszichológiai iskola törekszik saját "szocializációs" koncepciójának kialakítására és továbbfejlesztésére.

A szocializáció szociálpszichológiai kutatásának néhány elméleti és gyakorlati kérdéséről írott elemző tanulmányában Váriné Szilágyi Ibolya /1976/ rámutat arra, hogy a témakör vizsgálatára irányuló koncepciók sorában "...markánsabb vonásaik és intenzív kisugárzásuk miatt külön is említendők - Wallon, G.Mead, Vigotszkij, Piaget - még a 30-as években kialakult - részben egymást fedő, részint egymással polemizáló koncepciói". E kiemelkedő markáns iskolák hatásának jelentős

szerpe van abban, hogy fellépésüket követően, de különösen az elmúlt két évtizedben megfigyelhető a gyermek "szocializálását" célzó /gyermek-fejlődés-személyiség- és szociálpszichológiai szempontú/ részkutatások eléggé széleskörűen kibontakozó "extenzív" fejlődése.

Ez az egyre gazdagodó, s tematikailag is mindinkább differenciálódó fejlődés a szakirodalomban ma már meglehetősen nehezen követhető, s pontos számbavétele, tudományos igényű feldolgozása és értékelése nem egy-egy kutató, hanem elsősorban kutatókollektívák feladata lehetne. A vizsgálódások ma már átfogják az egész emberi életkort, amelynek korai gyermekkori szakasza /primér szocializáció/ különösen magára vonta a különböző elméleti és módszertani orientációjú szerzők érdeklődését. Ez minden bizonnyal összefügg azzal a széleskörűen elfogadott felismeréssel, hogy a gyermekkori szocializáció elsődleges "szerzeményei" a szenzitív fejlődési periódusban jelentősen befolyásolják "... az egyén társadalmilag integrált, érett felnőtté válásának folyamatát" /Váriné Szilágyi Ibolya, 1976/, s egész életútjának alakulását.

A gyermekkori szocializáció pszichológiai kutatásának problémátörténeti előzményei fontos kiindulópontként szolgálhatnak a jelenkori vizsgálatok végzéséhez. Ebben a vonatkozásban igen értékes forrást jelent számunkra Henri Wallon gyermeklélektani munkásságának tanulmányozása. E munkásság mindenekelőtt azáltal haladta túl a korabeli és bizonyos összefüggésben a későbbi gyermektanulmányozók vizsgálódásainak kereteit, mert "... érvényességi igényét az összehasonlító tudományok sokoldalú módszertana és elemző stílusa szabta meg. Kutatásait a tudományok rendszerében gyermekkiindulású

összehasonlító pszichológiának mondhatjuk" /Mérei Ferenc, 1971/.

E koncepciónak - a gyermekkori szocializáció kutatása és alapkérdéseinek tudományos értelmezése tekintetében - egyik központi gondolata a genetikus szemléletű "társas szempont" sokoldalú kidolgozása és következetes érvényesítése. A gyermeki személyiség fejlődését meghatározó "társas mozzanatnak", a szociabilitás genezisének, szakaszosságának, ellentmondásainak dialektikus szemlélete, árnyalt elemzése sok vonatkozásban új megvilágításba helyezi a gyermekkori szocializáció felfogásmódját és máig ható érvénnyel megalapozza a vizsgálódások tudományos irányultságát.

A fentiekből következően vállalkoztunk arra, hogy megkíséreljük feltárni a gyermekkori szocializáció alapkérdéseinek néhány fontosabb összefüggését, jellemző sajátosságát, fejlődési tendenciáját Henri Wallon fejlődéslélektani munkásságának elemzése alapján. Számotvetünk azzal, hogy e nagyívű és rendkívül gazdag, szerteágazó tudományos munkásság témánk szempontjából történő áttekintése, értékelése nagyfoku összontosítást igényel. Ezt elősegítendő a következő célkitűzésre koncentráljuk figyelmünket:

a/ rövid áttekintést adunk Henri Wallon életéről, pszichológiai munkásságának főbb irányairól, életművének hatásáról témánk összefüggésében.

b/ Vizsgáljuk a társasszemponitú fejlődéapszichológiai rendszer kialakulásának elméleti és módszertani kérdéseit.

c/ Elemezzük a gyermekkori szocializáció pszichológiai tényezőit, mechanizmusait és törvényszerűségeit.

A kitűzött három feladat kapcsolódik egymáshoz és szándékunk szerint egymásra épülő egységet alkot. Kutatási módszerünk - a téma jellegéből következően - a problémátörténeti megközelítés igényéhez igazodó forrástanulmányozás és értékelő feldolgozás. /Henri Wallon művei, munkásságára vonatkozó francia-orosz-angol és magyar nyelven megjelent monográfiák, tanulmányok, folyóiratcikkek anyagának felkutatása és felhasználása/.

Dolgozatunk szerkezeti felépítésében a kitűzött kutatási feladatok kifejtéséhez igazodunk.

II. HENRI WALLON ÉLETE ÉS MUNKÁSSÁGÁNAK FŐBB

IRÁNYAI

1./ Életrajzi adatok

A francia pszichológia kiemelkedő alakja Henri Wallon majdnem száz évvel a francia forradalom után született, 1879. június 15-én Párizsban. Nem véletlen az, hogy jelentős személyiséggé vált, hiszen nagy múlttal rendelkező családból származik. Gyermek-és ifjúkorát a híres Quartier Latin-ben /a párizsi Latin Negyedben/ töltötte. Gimnáziumot végzett, majd a Sorbonne filozófia szakos hallgatója lett, s egyben az elitképző Ecole Normale Supérieure is nyilvántartotta mint tanítványát 1899-1902 között. 1902-ben középiskolai tanári diplomát kapott, melynek eredményeképpen filozófiát tanított. Ezzel azonban nem elégedett meg, mert hamarosan beiratkozott az orvoskarra. Disszertációját "Az üldöztetési téveszme" címmel 1908-ben védte meg. A ma is elismert Salpêtrière kórház idegosztályán helyezkedett el. Pszichiáter és neurológusként dolgozott. Az első világháborúban a katonaeorvos tisztséget töltötte be.

Nagy hatással volt rá az Októberi Forradalom, amely iránt nagyfokú szolidaritást tanúsított. A háború befejezése után továbbra is a fent említett kórházban dolgozott, miközben a Sorbonne-on a pszichológia tanításával bízták meg. Jelentős lépés volt gyermeklélektani szakrendelőjének megnyitása

1921-ben. Négy év múlva e szakrendelő a Gyermekpszichológiai Laboratórium nevet kapta, s az egyetemi gyermeklélektani gyakorlatok központjává lett.

Bölcészdoktori disszertációját - "A turbulens gyermek" - 1925-ben fejezte be. Vizsgálódásainak tárgya a gyermek fejlődése. 1927-ben főiskolai professzorrá nevezték ki, s egyben a Francia Pszichológiai Társaság elnöki tisztségét is ellátta. Aktív politikai tevékenységére nagy hatást gyakorolt 1931-es moszkvai útja, amelynek alkalmával egy Nemzetközi Pszichotechnikai Kongresszuson vett részt. 1937-1949 között a Collège de France tanára. Legfontosabb művének - "A cselekvéstől a gondolkodásig" - megjelenése egybeesik Wallon kommunista pártba való belépésével /1942/. 1944 nyarán a Közoktatásügyi Minisztérium vezetője lett, s ennek következtében bekapcsolódhatott a francia közoktatásügy megreformálásába. Közismert tervet dolgozott ki Langevinnel együttműködésben /1947/, amely a két szerzőről a Langevin -Wallon terv elnevezést kapta. /E haladó tervezetről szólunk még Wallon műveinek magyarországi hatása kapcsán/. Wallon nevéhez fűződik a nálunk közismert "Enfance" című interdiszciplináris folyóirat megindítása is 1948-ban. Munkásságának e periódusában főként genetikai szociálpszichológiai témák foglalkoztatták, úgy mint a "másik" szerepe az éntudat kialakulásában, a szociabilitás kérdése, a szociabilitás fejlődésének fokozatai stb. Közel fél évszázados gyümölcsöző tudományos és gyakorlati tevékenység után meghívást kapott a Krakkói Egyetem gyermeklélektani tanszékére, amelyet nem fogadott el előrehaladott korára hivatkozva /1949/. 1962 december 1-én halt meg szülővárosában, Párizsban.

2./ Munkásságának főbb irányai és elméleti alapjai

A francia pszichológia-történeti sorban Wallon a harmadik nemzedékhez tartozik. Henri Wallon munkásságának kibontakozásában és pályafejlődésében három nagy periódust különböztethetünk meg.

Első alkotói korszaka 1926-ig tart, melynek eredménye a pszichomotoros típustan kialakulását megalapozó kutatások.

Munkásságának második szakaszához fűződnek kiemelkedő jelentőségű művei: A jellem eredete /1934/, A gyermek lelki fejlődése /1941/, A cselekvéstől a gondolkodásig /1942/, és a Gondolkodás eredete /1945/. Ezek közül legismertebb és legjelentősebb "A cselekvéstől a gondolkodásig" című műve. Témánk szempontjából pedig különösen jelentős "A gyermek lelki fejlődése" című szintetizáló műve.

A harmadik korszak uralkodó gondolati elve "Az embernek mint genetikusan társas lénynek" /1934/ a fejlődése, fejlesztése.

Mindhárom nagy perióduson végigvonul Wallon érdeklődése a gyermekkori szocializáció különböző elméleti és gyakorlati problémái iránt. Pszichológiája gyermekkiindulású, összehasonlító pszichológia. Műveire erősen rányomja bélyegét filozófiai; fiziológiai műveltsége, s témái megközelítésének dialektikus módszere, valamint a történetiség elve. Mestere a különbségek és ellentmondások kidomborításának. Az említett öt, -fejlődéssel foglalkozó - nagy műhöz tartoznak még 1945 után megírt cikkei, amelyekben a szociabilitás kérdéskörét tárgyalja.

Wallon hangsúlyozza a társ, a "hasznos másik" meghatározó szerepét mind a gondolkodásban, mind pedig az éntudat kialakulásának folyamatában.

Wallon legkiválóbb tanítványa, s egyben munkatársa, halála után pedig laboratóriumának vezetője René Zazzo volt. Tanítómesterének, kollégájának értékes monográfiát szentelt, amely 1975-ben látott napvilágot "Pszichológia és marxizmus Henri Wallon élete és munkássága" címmel. A könyv utószava Jean Piaget munkája, aki több évtizeden át Wallon vitapartnere volt, s elismerte ez utóbbi tudományos nagyságát. Nadel és Best /1980/ Wallon munkásságának jelenkori hatásával foglalkoznak, amelynek bővebb kifejtésére dolgozatunk harmadik fejezetében térünk ki. Témánk szempontjából fontosnak tartjuk azt, hogy vázlatosan ismertessük Wallon pszichológiai munkásságának elméleti alapjait, koncepciójának lényeges vonásait. Ehhez fontos kiindulópontnak tekintjük Tutundzsján O.M. /1981/, J.Nadel /1979/ és F.Best valamint J.Nadel /1980/, R.Zazzo /1980/ és Mérei Ferenc /1971/ ide vonatkozó tanulmányait.

Wallon elsőként teremtetette meg az emberi pszichikum ontogenetikus fejlődésének tudományos elméletét normális és patológiás esetekben egyaránt. Saját klinikai és kísérleti tudományos kutatásaira támaszkodott, s ezek eredményeit a dialektikus materialista filozófia alapján gondolta át. A walloni gondolkodás intellektuális fejlődése az ösztönös materializmustól a dialektikus materializmusig - a haladó tudományos ugrások egyike századunk harmincas éveinek külföldi pszichológiájában. Ezekben az években a genetikusan pszichológia létrejöttét független pszichológiának és új területnek határozták meg. Ez a felfogás segítette elő

csaknem egyidejűleg a világszerte ismert ún. "Henri Wallon iskola" kialakulását. Henri Wallon teljes pszichológiai, pedagógiai és filozófiai örökségét a tanulmányozott probléma dialektikus feldolgozása /elméleti pontosság, módszertani telítettség és kérdésfeltevéseinek gyakorlati célirányítottsága/ jellemzi. Wallon a pszichológia tárgyának meghatározásakor nagy figyelmet fordított a logikai teljességre. Ez alatt a kifejezés alatt értette a cselekvések összességét, az ember viselkedésének együttesét, lélektani tényezők csoportját és megjelenésük minden feltételét. Az "integritások" /célnosztyi/ tanulmányozása a pszichológia feladata és módszere. Az ember viselkedésében történő megvilágításuk a cselekvés lényegének megértéséhez és az egyéniség jobb megismeréséhez vezet. Ez a körülmény rendkívül fontos a pszichológiai tényező tisztaságának megőrzésében.

Wallon a személyiséget, mint az "integritások összességét" a személyiség fejlődését pedig mint az "integritások egymásutánját" határozta meg. "Személyiségen ... az egész embert értjük, minden testi és lelki tulajdonságaival, mindazt, ami viselkedésének egészében kifejezésre jut." /Merei 1971, 56.o./ Az "integritás" lehet egységes struktúra, például bármelyik közösségben, amelyben a tagjai közötti kölcsönös viszonyt szigorú determinizmusnak rendelik alá és amelyben a kölcsönös viszony különböző természetű és jelentőségű feltételektől függ. Ahhoz, hogy az embert jobban megismerjük, elemeznünk kell, mint a társadalom tagját, amelyben meghatározott helye, szerepe és közösségi elismerése van. Az egész és a rész kölcsönhatásának elemzése esetén jobban kitűnnek a belső mechanizmusok és

cselekvési feltételek, amelyek meghatározzák a különféle egyéni cselekvés értelmét. A nehézséget nem annyira a kölcsönhatás elemzése jelenti, hanem inkább az integritás határának megállapítása és meghatározása. Az egyik alapvető tényező, amely az "integritás" felismerését befolyásolja az időszak. Ez a tényező, amelynek keretein belül a pszichikai jelenségek összehasonlításra kerülnek, nem semleges. A jelenségek kölcsönhatásainak és fejlődésének metafizikai értelmezése megzavarja az időszak, s a fejlődés /evolúció/ átmeneteinek és szakaszosságának helyes értékelését. A metafizika nem tudja pontosan elképzelni az egészet a szakaszos fejlődés sorrendjében, mivel az időtartamokra korlátozódik, amelyekben a pszichológiai jelenségek végbemennek és elveszíti integritásukat. Ezáltal nemcsak a tanulmányozott jelenség teljes bemutatása torzul el, hanem különböző időszakokban megnyilvánuló egyes sajátosságai is. Ez azt jelenti, hogy az "integritások" megvilágításához evolúciós, genetikus megközelítés szükséges, amely megkönnyíti az "integritások" fejlődésében megnyilvánuló hasonlóságok és különbségek elemzését és értelmezését. A fejlődés minden szakasza egységben van a többi szakasszal és azt az "integritást" alkotja, amely a reális és potenciális lehetőségekről alakul ki. Ilyen módon az ember és környezete közötti kölcsönös viszonyok nemcsak a struktúrális és funkcionális folyamatok érlelődését feltételezik anatómiai-fiziológiai és pszichológiai téren, az egyéni és fajfejlődés fokán.

Henri Wallon rámutat egyidejűleg az ellentmondásokra /akadályok, elhajlások, interferenciák, és konfliktusok/, amelyek fejlődésében dinamikusan megváltozik a mennyiség és minőség

kapcsolata mind az egészben, mind pedig a részben. A pszichológiai megismerés rendszerében az "integritás" dinamikus, konkrét és fő kategóriát képvisel, mert segítségével tárul fel a tanulmányozott pszichológiai tényezők fejlődésének egysége, és ellentmondásai abban az állapotban, ahogyan az ember viselkedésében megnyilvánul. Mindebből az a feltételezés következik, hogy a pszichológia tárgyának dialektikus természete feltételezi a pszichológiának, mint tudománynak dialektikus jellegét.

Nevezetesen a walloni pszichológiai koncepció ezen alapvető sajátossága közvetlenül meghatározza más sajátosságait is, a fejlődéstani, a genetikai és az összehasonlító sajátosságokat. A pszichológiai jelenségek dialektikája megköveteli komplex megközelítésüket, azért, hogy a személyiség egységét megőrizzük és elkerüljük az ideológiai hamisításokat. A walloni pszichológiát a pszichikum megnyilvánulásában és fejlődésében a determinizmus dialektikus értelmezése jellemzi.

Wallon az indeterminizmus és a mechanikus determinista értelmezés szigorú bírálója. Az okságról többféle felfogása volt, amikor a személyiségfejlődés, a személyiség tudata, képességei és cselekvésformái /szociál-történeti, fiziológiai, pszichológiai és pedagógiai/ feltételeinek kölcsönhatásait magyarázta. A determinizmus elve tekintetbe kell hogy vegye és tükrözze a valóság hatékony tényezőinek egész összetett rendszerét, vagy szerkezetét. Az embernek, mint aktív lénynak minden kapcsolatát, cselekvéseit, megismerő folyamatait és érzelmeit csak az okság dialektikus értelmezésének segítségével lehet megismerni, azaz a személyiség különféle aspektusainak együttesében.

Wallon szerint az ok és következmény kapcsolata különösen retro-aktív, azaz az adott pillanatban a kölcsönhatás oka a későbbiekben következménnyé alakulhat. Wallon a lelki jelenségek determinációjában fordított kapcsolatot ismert el. A környezet átalakítása magának az emberi természetnek a megváltozását feltételezi. Ilyeténképpen fejlődött ki az emberi tudat, az ember megismerő képességei, a tárgyakhoz való viszonyának folyamatában a cselekvés során.

A determinizmus elve - Wallon terminológiáját alkalmazva - megszabadítja a pszichológiát a "hibridtől", /1946/, biztosítja tudományosságát, objektivitását, gyakorlati alkalmazását és megvédi az embertan ellenfeleinek támadásaitól. Ez az elv összetettebbé teszi a lelki tevékenység megismerésének folyamatát, új és kimeríthetetlen lehetőségeket nyit a pszichológia előtt a fejlődés minden tényezőjének tanulmányozásában és megvilágításában. A walloni pszichológiában a determinizmusnak alapjában véve szociáltörténeti és anatómiai - fiziológiai jellege van. Az individuál-pszichológiai, szociáltörténeti, biológiai és szociális kapcsolat problémáját Wallon dialektikus materialista módon oldotta meg a pszichogenezis kísérleti és elméleti tanulmányozásának alapján, a gyermek ontogenetikus fejlődésének folyamatában. Az ember szakaszos fejlődésének és sajátosságainak evolúciós megközelítésmódja lehetőséget adott Wallonnak az organikus és a környezet, a materiális és ideális egységének elvéből kiindulva arra, hogy behatoljon kölcsönhatásuk és összefüggésük mechanizmusába.

A szociális, a biológiai és a pszichológiai kölcsönös viszonyának minden formája az ember és környezete rendszerében fejlődik. Az ember szociális kapcsolatok együttese.

Ugyanakkor az ember biológiai és pszichológiai egység eredménye. A környezet pedig a természet, az emberek, különböző közösségek, mindenféle emberi alkotás - anyagi és szellemi kultúra - , munkakapcsolatok stb. Környezet nélkül az ember tevékenysége értelmetlen. Az ember tevékenysége a biológiai szükségletek fejlődésének és kielégítésének, valamint a szociális követelmények teljesítésének a feltételei között jön létre.

Wallon a^X "Turbulens gyermek" /1925/ című művében írta: "Minden cselekvést meghatároz eszközeinek és céljainak kölcsönös viszonya, szerkezete és életkörnyezete." Ez azt jelenti, hogy a környezet tartalma és a környezet átalakítása meghatározza az organizmus válaszreakcióit, cselekvés formájában. Ezek a cselekvések, amelyek perceptív és intellektuális folyamatok szintjén legfelsőbb idegtevékenységgel jönnek létre, biztosítják az ember és környezete egyensúlyát, összeütközések, ellentmondások és elutasítások eredményeképpen. A fizikai és szociális környezet az organikus funkció fejlődésének nélkülözhetetlen talaja. Az organikus lét az anorganikus lét bázisán jön létre. Az organizmus reakciói megváltoztatják a környezetet és maguk is átalakulnak ennek a környezetnek a feltételei és követelményei alapján. Nincs "szakadék" az egyén és a társadalom között. Az ember viselkedését a társadalmi kapcsolatok tartalma és formája határozza meg, valamint annak a társadalomnak a tudományos és technikai színvonala, amelyben él. Wallon szerint /1934/ "azóta, amióta az ember létezik, a cso-

^X A mozgás stílusában megmutatkozó neurológiai háttérű rendellenességeket foglalta össze mint pszichopatológiai egységet a "turbulencia" elnevezés alatt.

port vagy az egyén szétszakíthatatlan szolidaritásban lép fel." Az ember történelmi létezésének és fejlődésének dialektikája azt mutatja, hogy a gyermekkor az emberi faj tökéletesítésére törekszik az által, hogy elsajátítja mindenfajta szociális tapasztalat gazdagságát. Henri Wallon nemcsak az ember szociális természetét hangsúlyozza, hanem az individuál-pszichológiai és szociális kölcsönhatás dialektikus meghatározottságát, amelyek harmóniája a nevelés és oktatás célja.

"Elválasztani az embert a társadalomtól, szembeállítani... az egyént a társadalommal annyit jelentene, mintha az embert az agykérgétől fosztanánk meg." - írta Wallon /1934/. Ez a walloni gondolat világosan megmutatja a pszichikus társadalmi meghatározottságáról szóló koncepciójának lényegét. A gyermek, az egyén, a személyiség kialakulása szempontjából nemcsak a társas kapcsolat ingere fontos, hanem az egész társadalom determináló tényező. Azaz a környezet szerepe meghatározó az emberi faj értelmi fejlődését illetően. Gondoljunk csak például a 12 éves koráig vadon élő aveironi emberre, aki az emberi kapcsolatoktól távol, állatok között élt a személyiségfejlődés meghatározó korai szakaszában teljesen magára hagyatva, s éppen ezért nem válhatott belőle teljes értékű ember. Civilizált körülmények között a velük kapcsolatos szocializációs kísérletek kedvezőtlen kimenetelűek.

Wallon problémakörének másik, igen fontos kérdése a biológiai és szociális kapcsolata. Ezt a kérdést az ontogenetikus fejlődés szintjén oldotta meg. Egyrészt a biológiai folyamatok a pszichikus tényezőkön keresztül magukon viselik a szociális környezet megváltozásának hatását, másrészt maguk is hatást

gyakorolnak rájuk. A biológiai és a szociális az ellentétek és konfliktusok ellenére is egységes egészet alkot.

Az elméleti kérdések áthatják egymást. Mi csak a főbb irányokat emeltük ki, amelyek a szocializáció, szociabilitás kérdéseihez támpontokat nyújtanak.

Hatása, értékelése nem feladatunk, de a szocializáció kérdéseinek összefüggéseiben szükségesnek véljük annak a kiemelését hogy milyen hatással van a walloni életmű a jelenkori pszichológiai gondolkodás fejlődésére.

Ha a maga korában nem is volt része mindenirányú elismerésben, az életmű sokoldalú tanulmányozása mélyebben felfedi értékeit, amelyek beleépülnek a mai pszichológia, különösen a genetikai pszichológia irányába.

3./ Az életmű hatásának néhány kérdése

A kiemelkedő francia pszichológus, pedagógus, filozófus és közéleti személyiség Henri Wallon neve természetesen nemcsak a francia tudományos pszichológia kialakulásával van összefüggésben, hanem a tudományos pszichológia módszertani és elméleti alapjai fejlődésének egész korszakával is, a nyugati materialista és idealista gondolkodásmód válsága és harca feltételei között.

Wallon tudományos öröksége és pszichológiai elve a kapitalista világban, különösen az USA-ban nem kapott még kellő elismerést. Bár Wallon műveiből a 70-es évek végén megjelent egy gyűjteményes kötet, ennek ellenére az amerikai pszichológusok nagyon ritkán alkalmazzák nézeteit. Az angolszász világ meghódítása Wallon művein keresztül nehéz. Az Amerikai Egyesült Államokban a pszichológusok még nem fedezték fel Wallont. Ennek több magyarázata van; nyelvi határ, kedvezőtlen beállítottság a pszichológia filozófiai kérdései iránt, provincializmus és szakmai pragmatizmus. De Wallon gondolatainak lassú terjedéséhez hozzájárult a genetikus pszichológia feltárásának módszere is. Szovjet szerzők véleménye szerint van más ok is. Nevezetesen az, hogy a materialista meggyőződés és hagyomány az amerikai pszichológusok általános elméleti felkészültségének gyenge felépítésű általános hátterén jelentéktelen helyet foglal el az amerikai pszichológia-történetben, amelyben napjainkig rendkívül nagy mértékben dominálnak a gyakorlati tendenciák és feladatok. Kétségtelen, hogy az amerikai pszichológia ilyen hallgatólagos viszonyulása Wallon műveihez teljes

egészében áttevődik a francia pszichológiára is. /kivételt képeznek Binet-Simon tesztjei/. Az amerikai pszichológusoknak nem kevés időre van szükségük ahhoz, hogy filozófiai érettséget szerezzenek a pszichológia elméleti kérdéseihöz - amelyek olyan jellemzőek a francia pszichológiára - való hozzáállásban.

Wallon halála után tudományos örökségének tanulmányozása még rendszeresebb, sokoldalúbb és mélyebb jelleget öltött nemcsak Franciaországban, hanem a Szovjetúnióban is, és a szocialista, sőt néhány kapitalista országban is. /pl. Olaszország és a már említett USA/. A Szovjetunióban e kommunista pszichológusnak egész sor monográfiája, gyűjteményes kötetei, cikkei, tudományos munkái jelentek meg. Pszichológiai, pedagógiai és orvosi lapok különszámokat szenteltek Wallon tudományos munkássága különböző problémáinak. A 30-as évektől kezdve a szovjet pszichológiában egyebek között Rubinstein, Sz.L., Ananyev B.G., Anciferova L.I., Tutundzsján O.M., Elkonyin D.B., és Leontyev A.A. értékeli érdeme szerint Henri Wallon tudományos örökségét. A Szovjetúnióban és a szocialista országokban Wallon egész életműve sokoldalú elismerést kapott és elméleti, gyakorlati eredményeit a szovjet pszichológusok, defektológusok, filozófusok és pedagógusok meglehetősen következetesen alkalmazzák az aktuális elméleti kérdések kidolgozásában. A szovjet pszichológia, mint ismeretes, teljes egészében pozitívan értékeli Wallon a gondolkodás különböző aspektusaira vonatkozó nézeteit és részben a gyermeki gondolkodás és annak szerkezetére, genezisére, fejlődésére és fajtáira vonatkozókat. /pl. Leontyev A.N., Anciferova L.I., Tutundzsján O.M./.

Azonban a 6-9 éves gyermekek gondolkodási sajátosságainak egész sora - amelyeket Wallon "A gyermeki gondolkodás eredete" /1934/ művében és néhány cikkében dolgoz fel - nincs kellőképpen feltárva. Érdemes megemlíteni, hogy van elegendő alap a walloni pszichológiai terminológia alkalmazására és a gyermeki gondolkodás értelmezését szolgáló önálló szókincs megalkotására. Ez a terminológia nemcsak gazdagítja a pszichológiai szótárt, hanem feltárja a gyermekek értelmes cselekvéseinek modulációit, szokatlan eljárásait és folyamatát. Ez a terminológia kétségtávol tudományos érdekű, a gyermeklélektan fejlődésének tanulmányozásában meghatározott szakasznak kell tekinteni.

Wallon nézeteinek tudományos jellege nemcsak a kutatási módszerek objektivitásában és a megfigyelések pontosságában rejlik, hanem metodológiailag megalapozott elvekben és tételekben, amelyek feltárják a gyermek gondolkodó tevékenysége genesisének sajátosságait, fejlődésének ellentmondásosságában és konfliktusaiban.

A gyermek értelmi fejlődését, különösen az egyik formából vagy stádiumból a másikba való átmenetet Wallon minőségi és mennyiségi változások eredményének tekintette, amelyek az idegtevékenység strukturális és funkcionális rendszerei érésének feltételein keresztül folynak le, a szociális tényezők befolyásának és a gyermek megismerő tevékenységének hatására. Ezzel azonban nem merül ki a gyermeki gondolkodás problémái dialektikus feldolgozásának jelentősége.

Figyelemre méltó az, hogy ezeknek a problémáknak a pszichológiai elemzése alapján Wallon egy egész sor módszertani következtetést vont le, különösen a gyermek gondolkodá-

sának és személyiségének szociális meghatározottságát illetően. Wallon számára a szociális nem mellékes tényező, toldalék, vagy a pszichikum és a megismerő tevékenység mechanikusan ható külső feltétele, mint vallja Piaget. Wallon véleménye szerint a kollektív és az individuális összeolvadása azért megy végbe, mert az ember alighogy elkezd érintkezni emberekkel, már kinyilvánítja saját szociális lényegét, logikus és emocionális természetének egysége következtében. E szociál-történeti feltételezettség ősi távlata azzal van összefüggésben, hogy az ember és a kollektíva nem létezett egymástól elkülönülten. A gyermek gondolkodása fejlődésének dialektikája, mint ahogyan Wallon meggyőzően rámutatott, az ontogenetikus fejlődés kezdetének másik törvényszerűségeit tükrözi. A megismerő folyamatok minden szintje, formái és módjai a szocializációnak rendelődnek alá, történetileg és materialista módon értve. Ilyenformán a gyermek gondolkodásának dialektikája és szocialitása két alapvető sajátosság, amelyek fejlődését meghatározzák. A modern francia pszichológiában elsőként René Zazzo adta Henri Wallon a gondolkodás dialektikájáról írott műveinek alapos és mély elemzését /1962/.

Wallon munkásságának speciális elemzése a fejlődéslélektani koncepciójában jelen levő szociabilitás genézisének megismerése tekintetében a magyar pszichológiai irodalomban csak részleges és szórványos előzményekre támaszkodik. Wallon elvei egyetemi jegyzetekben nyomon következők, s ez igazolás arra, hogy Wallon hazai fogadtatása a haladó pszichológiai törekvések vonulatába tartozott. Kisebb tanulmányokban ismertté vált, de hiányzik egy monografikus feldolgozás. E munkával ilyen fel-

dolgozást kívánunk adni az olvasó kezébe.

Arról, hogy Wallon munkái miért kerültek csak a 60-as években nyomtatásra Magyarországon, Mérei a következőképpen nyilatkozik: "A felszabadulás után néhány publikációban ismertettem Wallont, de ez az irányzat mint pedológia, elítéltetett és velem együtt Wallon is elsüllyedt Magyarországon. S mire felfedezték, hogy Wallon olyan pszichológiát hozott létre, amely összeegyeztethető a marxizmussal..., már a 60-as években jártunk.... A késői reagálás másik okát abban látom, hogy Wallon szövege igen nehezen érthető." /Mérei,1979/.

A felszabadulásig tehát hazánkban nem sokan ismerték Wallon műveit. Mérei Ferenc és Földes Ferenc viszont azon kevesek közé tartoznak, akik méltán büszkélkedhetnek azzal, hogy mindketten e nagy francia pszichológus tanítványai voltak. A felszabadulás után Piaget munkái mellett megkezdődött a Wallon munkásságával való ismerkedés is. Módszertani elveivel a Székesfővárosi Lélektani Intézetben foglalkoztak. Kiss Árpád szöveggyűjteményében hasznosította és adta át tanítványainak Wallon pszichológiai örökségének egy részét. Wallon a harmincas-negyvenes években a Collège de France tanára, s egyben a Francia Enciklopédia /1938/ VIII. kötetének igazgatói tisztségét is ellátta. Ehhez az értékes szintetizáló munkához - francia nyelven - a magyar olvasók is hozzájuthatnak könyvtárainkban, éppen úgy, mint az 1948-ban megindított "Enfance" nevű folyóirathoz. 1945-ben megjelent műve "A gondolkodás eredete", amely Binét Ágnes és Förster Vera számára nyújtott értékes segítséget és útmutatókat pszichológiai kísérleteikben. 1958-ban újabb mű megjelenése követte Wallon fentebb említett könyvét, ez pedig "A gyermek lelki fejlődése" volt. Olvashatók Wallonról szóló

cikkek a "Magyar Pszichológiai Szemle" és a "Valóság" hasábjain is. A gyakorló pszichológusok e francia szerző munkáit leginkább genetikus szociálpszichológiai vetületben ismerik, s alkalmazzák gyermeklélektani kísérleteikben. /Gerő Zsuzsa, Polcz Alaine/. Fejezetünk elején említettük már a francia közoktatásügy átszervezésével kapcsolatos Langevin-Wallon tervet /1947/, amely Magyarországon is napvilágot látott 1966-ban

Ágoston György fordításában és bevezető tanulmányával. Ezáltal lehetővé válik a Langevin-Wallon terv anyanyelvű megismerése és tanulságainak felhasználása / például orientációs szakasz, felzárkóztatás, tantervelméleti koncepció stb./, a szocialista termelési viszonyok szem előtt tartásával. Wallon haladó és pozitív megállapítása szerint "minden gyermek számára, osztály - nemzetiségi - és faji különbség nélkül lehetővé kell tenni, hogy személyiségét teljes mértékben kibontakoztathassa." /MurányiKovács Endréné 1963/. "Ez a korszerű ideál, ez a demokratikus ideál " - mondotta Wallon/1944/. 1971-ben megjelent Mérei Ferenc munkája, Henri Wallon - Válogatott Tanulmányok címmel. Ugyancsak e szerző V.Binét Ágnessel együttműködve munkálta ki Gyermeklélektan-át, amely a legfrissebb mű /1985/ ebben a vonatkozásban. Az említett szerzőkön kívül a szocializáció vagy pl. a fejlődés szakaszosságának kérdéseivel foglalkozott, s jelenleg is foglalkozik Ranschburg Jenő /1984/, Salamon Jenő /1983/, Bagdy Emőke /1977/, Kiss Tihamér /1978/ és Kelemen László /1981/.

Wallon a haladó szellemű nyugat-európai gyermeklélektani kutatás nemzetközileg elismert kiváló képviselője volt. Emléket nemcsak fordítások, tudományos munkák, tanulmányok, diszsertációk őrzik, hanem igen sok iskola és pedagógiai intézmény is.

III. A TÁRSASSZEMPONTÚ FEJLŐDÉSPSZICHOLÓGIAI RENDSZER

1. A fejlődés szakaszosságának és folyamatosságának dialektikája. A fejlődés -környezet -cselekvés kapcsolata

Wallon munkásságában a társasszempon t u pszichológiai rendszer sokéves kutatási folyamat eredményeként alakult ki, melynek egyik tényezőjeként szükséges figyelembe venni nagy kortársával, Piaget-val folytatott több évtizedes tudományos vitáját.

A francia pszichológia két kiemelkedő személyisége Jean Piaget /1896-1980/ és Henri Wallon /1879-1962/ földrajzi tekintetben elég távol dolgozott egymástól. Piaget Genfben, Wallon pedig Párizsban fejtette ki tevékenységét. Ennek ellenére a Svájcot Franciaországtól elválasztó országhatár szellemi együttműködésüknek nem vált akadályává. Mindkettőjük érdeklődésének középpontjában a gyermekpszichológiai kutatás állt. Mind Wallon, mind Piaget sokoldalúan közelítette meg e témát, hiszen képzettségük alapján mindketten univerzális tudósok voltak, s ezért több tudomány egyidejű művelésének eredményeit munkáikban nyilvánosságra tudták hozni. Kutatásaikban nem mindig jutottak el egymás fejlődéslélektani, elméleti és gyakorlati eredményeinek teljes és feltétel nélküli elismeréséhez. Ennek a ténynek eklatáns példája az a kettejük között megnyilvánuló éles vita, amelyet a gyermek fejlődésének kérdésében kibontakoztattak. Ebből a polémiából született Wallon "A cselekvéstől a gondolkodásig" /1942/ című műve, amelyre Piaget "A szimbólumok alakulása"-val /1946/ válaszolt. Témáikat mindketten genetikusszociálpszichológiai szemléletmóddal közelítik meg.

Gondolataikat három fő kérdés köré csoportosították:

- a/ Vizsgálat tárgyává tették azt, hogy folyamatos vagy szaggatott fejlődésmenet valósul-e meg a testi-lelki átalakulások során. Ezt a fejlődésmenetet mintegy a gyermek születésétől egészen felnőtté válásáig követték nyomon.
- b/ Az átalakulások sorrendje és időpontja meghatározható-e, tették fel újabb kérdésüket.
- c/ Ha a vizsgálati eredmények a fejlődés szakaszosságát igazolják, akkor hogyan lehetséges az, hogy a személyiség nem oldódik fel ebben a szakaszosságban, tehát megőrzi egységes struktúráját?

Próbáljunk meg a feltett kérdésekre válaszolni, hogy a fejlődés szakaszosságának és folyamatosságának dialektikája kialakuljon előttünk. Az anatómiai-fiziológiai fejlődést általában folyamatosnak tekinthetjük a gyermekkori gyorsuló és a serdülőkori^x ugráásszerű változástól eltekintve. Az emberi pszichikum kialakulásában, "...a gyermek fejlődésében biológiai és társadalmi eredetű tényezők ütköznek össze és egyben kölcsönösen meghatározzák egymást" /1941/. A lelki fejlődés komplex folyamat, amelyben a külső - társas - társadalmi - és belső - érés - determináló tényezők egyikének kiiktatása egyoldalúsághoz, a lelki folyamatok kialakulásának torzulásához vezet. A külső hatások a gyermek célirányos fejlesztését,

^x A mennyiségi változások adott minőségen belüli folytonossága megszakad, s ezt minőségi változás követi.

a belső feltételek , törvények pedig spontán fejlődését teszi lehetővé. Wallon hangsúlyozza, hogy "A gyermek lelki fejlődése, mint minden kibontakozás, ellentmondásokkal terhes." /1941/. A fejlődést konfliktusok tarkítják. Ilyen konfliktust, az átmenetek egyensúlytalanságát eredményezi pl. az emocionális szakaszon belüli egyensúlyváltozás, amelyet az idegrendszer fejlődése idéz elő. Új funkciók nyilvánulnak meg, a fogás, a tárgyak manipulálása és a testhelyzetváltoztatás. A gyermek cselekvését a külvilág tárgyaihoz igazítja, ezáltal kialakul egy új egyensúlyi helyzet, a helyzeti intelligencia, amely lehetővé teszi a gyermek számára az érzékszervi-mozgásos térben való eligazodást életének második évében.

Vegyünk egy másik példát, amely a konfliktus kiéleződését még inkább bemutatja. Ez a serdülőkor, amely az átalakulás éveiben fizikailag, fiziológiailag, s pszichológiai vonatkozásban egyaránt megviseli a serdülőt. Előző iskoláskori ismeretszerző-rendező egyensúlya megbomlik, a serdülő önmaga felé fordul, érdeklődése megváltozik, saját személyiségének megismerésére összpontosítja figyelmét. Belső változásait, s azok személyiségére gyakorolt nyomasztó hatásának okait külső környezete megváltozásában keresi, s ezáltal kiéleződnek konfliktusai az őt körülvevő környezettel. Éppen ezek a konfliktusok, egyenetlenségek és megoldódásuk jelenti azt a mozgást, amely a fejlődés irányában halad. Világosan kifejezésre jut ebben a fejlődésben a dialektika mozgás és fejlődéstörvénye, amelyet a mennyiségi és minőségi változások ciklikus váltakozása jellemez, a külső és belső ellentmondások harmonikus feloldása. Ebben a hangsúly a folyamatosságon, a továbbhaladáson van,

amelyekben a fejlődés az egyes csomópontokon minőségi változásokban testesül meg. A minőségi változások negligálása statikus képhez vezetne nemcsak világnézeti vonalon, hanem a fejlődés szakaszosságának és folyamatosságának vizsgálatában is. A minőségi változás a gyermek lelki életében gyakran vezet kudarcokhoz, különösen a harmadik életév tájékán, amely a funkcionális-érés és a funkcionális-gyakorlás kapcsolatában jut kifejezésre. Egy-egy új funkció kialakulása összeütközik egy már megszokottá, begyakorlottá vált funkcióval, amely odavezet például, hogy a gyermek négykézláb mászik, ahelyett, hogy járna. Tehát, egy már túlhaladott viselkedésformába "esik vissza", elegendő tapasztalat és gyakorlat híján. A már kialakult a biztos számára, s a kialakulóban levő, vagy éppen csak kialakult funkció a bizonytalanságot jelenti, s egyben a feszültséget is képviseli. A feszültség, konfliktus feloldása úgy történik, hogy "Az egyes fejlődési fokokon szilárd egyensúly jön létre az aktuális lehetőségek és a létfeltételek között, s eközben érlelődnek az olyan változások, amelyek ... szervi eredetűek. Az egyén fejlődésében a funkciót a szerv fejlődése kelti életre, s gyakran messze meg is előzi" /1941/. Az egyensúly értelmezésében igen jó példa a gyermek fejlődésének emocionális szakasza, amelyben a gyerek környezetével, főleg anyjával a legszorosabb kapcsolatban ún. érzelmi szimbiózisban él, amely Zazzo szerint "A szociabilitás első formája" /1980/. Születése pillanatától kezdve a gyermek magatehetetlen lény, teljes mértékben környezetének kiszolgáltatott, s léte, életbenmaradása is ettől függ. Az emóció "köti hozzá az egyént a társadalmi élethez, azzal, ami biológiai létében az alapvető" /1963/. "Az emóciónak jut az a szerep, hogy a legbensőbb és leginkább szervi eredetű reakciók

révén fűzze össze az egyéneket. "/1941/. A gyermek sírása, mosolya, nevetése társas környezete számára megannyi ingert jelent, amelyekre a felnőtt környezet válaszol, reagál, egyúttal a gyermek létszükségleteit is kielégítve. Közöttük két irányú folyamat, az oda- visszahatás alakul ki, a hatás, kölcsönhatás. Amint látjuk tehát az érzelmi fejlődési szakaszban kettős egyensúly valósul meg, és pedig az emocionális és az egzisztenciális egyensúly, amely csak erre a fejlődési időszakra vonatkozik. Wallonnak azt a megállapítását, mely szerint "...a funkciót a szerv fejlődése kelti életre" /1941/, nem nehéz megérteni, hiszen gondoljunk csak arra, amikor egy felnőtt, az apa vagy az anya arra "segíti rá" csecsemőjét, kisgyermekét, hogy felüljön, álljon, sőt járjon /!/, még azelőtt, mielőtt e fontos funkciók idegrendszeri, mozgásszervi, fejlettségének megfelelő színvonala ki nem alakul.

A fenti elemzésekből azt a következtetést vonhatjuk le, hogy ha a fejlődést ellentmondások, konfliktusok szövik át megát, akkor a fejlődés szakaszos, benne a diszkontinuitás és kontinuitás érvényesül. Egy-egy ellentmondás megoldódása újabb ellentmondásokat eredményez, s ez a fejlődés mozgatórugója. Valamennyi szakasz mind saját struktúrájában, mind az egyéni fejlődés struktúrájához viszonyítva magas fokú összerendezettséget mutat. Az összefüggések minden szakaszban változnak, s minden fokon a domináns szerveződés háttérén megindul egy átalakulás, amely módosítja az egyensúlyt, s amelynek bomlása a következő szakasz kezdetét jelzi. Ma is érvényes elv azonban az, hogy a gyermek fejlődését a maga globalitásában

kell megragadnunk. Az emocionális szakasz elemzésének egyensúlyi helyzetéből az következik, hogy az egyensúly kezdete és végpontja megjelölhető, melynek eredményeképpen az emocionális szakasz igen jól elhatárolódik a fejlődésben, s következésképpen nemcsak a Wallon-Piaget által feltett második kérdésre válaszoltunk, hanem bebizonyítottuk a fejlődési szakaszok valóságát is, tehát problémafelvetésük első hipotézisét.

Piaget sem tagadja a fejlődés szakaszosságát, s azt, hogy minden új fejlődési fokozatban új egyensúly jön létre, de Wallonnal ellentétben a szakaszok egymásba történő "fájdalommentes" /1942, Wallon/ belenövését, az ugrások és konfliktusok nélküli egyenletes folyamatot hangsúlyozza, amely korántsem ilyen egyszerű dolog. Viszont helyesen állapítja meg Piaget is - úgy mint Wallon -, hogy az új pszichikus képződmények geneziséét az előzőleg kialakult képződmények jelentik.

Wallon és Piaget vizsgálatait alapján eljutottunk a fejlődés szakaszosságának és folyamatosságának megállapításáig. Ha ez így van, akkor felmerül az általuk feltett harmadik kérdés, azaz, hogyan őrzi meg a gyermek, az egyén, a személyiség lelki struktúrájának egységességét? Ez a kérdés, az egységesség problémája személyiségtörténeti vonatkozású. Egy-egy fejlődési szakaszt nem lehet csak önmagában vizsgálni, hiszen magán hordozza annak a fejlődési szakasznak a nyomait, amely alapjául szolgál, s előremutat, bázisát képezi a következő fejlődési szakasznak is. Tehát egy-egy fejlődési szakaszban a megszűntetve megőrzés dialektikája érvényesül, amely biztosítja a gyermek számára azt, hogy pszichikus életének fejlődése a szakaszosság ellenére is egységes struktúra maradjon.

A fejlődés walloni dialektikájára az ellentmondások, konfliktusok, a fejlődés mennyiségi és minőségi változásainak ciklikus ismétlődése jellemző. A régi és az új "harcának" győztese az új fejlődési szakasz, amely maga is létfeltételekhez kötött. Tehát a szakaszok változását úgy foghatjuk fel, hogy azok alapját a létfeltételekből kiinduló cselekvések, hatások, kölcsönhatások teszik ki. A lét és az átalakulás Wallon módszertani tételének el nem választható két jellemző kategóriája. "... annak, aki nem választja széjjel önkényesen az egyes fejlődési szakaszok jellemző viselkedésmódját és sajátos létfeltételeit, minden egyes szakasz összefüggés-rendszer, amelyben a gyermek adottságai és a környezet kölcsönösen adják meg egymás jellegét." /1941/. A környezet lehetővé teszi a gyermek számára az életkori sajátosságainak megfelelő tevékenység gyakorlását - a játék, majd később a rendszeres tanulás -, s szükségleteinek kielégítését.

"Minden fokozat a lelki fejlődés egy mozzanata és egyúttal egy meghatározott viselkedési típus" /1941/ - hirdeti Wallon. Amíg Wallon szerint a környezet a gyermek megszületésének első pillanatától kezdve szociális funkcióval bír számára, a társas ingerek arénája, s általa a gyermek társas lényé válik szükségleteinek megfelelően, addig Piaget figyelmét elkerüli az a fontos tény, hogy a gyermek akaratától, tudatától függetlenül egy meghatározott társadalmi környezetbe születik bele. Piaget véleménye szerint a gyermek lassan alakul társas lényé 6-7 éves korától kezdődően. A fentiekből kitűnik az, hogy Wallon "gyermeke" előbb szocializálódik, s erre a szociális kapcsolatra épül értelmi fejlődése, míg Piaget az értelmi

fejlődés elsődlegességét hirdeti a szocializáció folyamatának másodlagosságával szemben, azaz megállapítása szerint "az egyén nem születik társas lénynek, hanem fokozatosan azzá válik" /1960, Piaget/. Ha ez így lenne a valóságban, akkor mivel és hogyan magyarázhatnánk meg azt, hogy megtanulunk járni, beszélni, kialakul éntudatunk, viselkedés-és magatartásformákat sajátítunk el, a társadalom értékeit, normáit magunkévá tesszük, egyszóval humanizálódunk, megtanulunk emberi módon élni. "... a humanitás /az "ember-lét" értelmében /, nem egy minden egyes egyénben természettől jelenlevő adottság, hanem az emberi szociális világ, s minden természeti egyén úgy válik emberi egyénné, hogy a társadalmi viszonyokon belül lezajló reális életfolyamata által humanizálódik" /H.Piéron-Sève 1971/. Ez csakis emberi-társas-társadalmi kapcsolataink révén lehetséges, amely bár a belső fejlődés törvényszerűségeinek érvényesülése alapján, de kívülről, társadalmilag determinált. A személyiség lényege nem önmagában, hanem önmagán kívül keresendő, vagyis bátran alkalmazhatjuk Marx megállapítását, miszerint az "ember külsőközpontú lény" /1845/, de emocionális, kognitív és társadalmi fejlődése egymástól elválaszthatatlan tényezők. Wallon megfogalmazása szerint az egyén társadalmi lény "Nem a külső körülmények, hanem a belső szükségesség révén, genetikusan az" /1925/.

Wallon és Piaget a fejlődés szakaszosságáról és folyamatosságáról szóló nézeteinek elemzése után - társasszempon-
tú megközelítés - térjünk át annak megvilágítására, hogyan értelmezi a mai francia pszichológia Wallon munkásságában a

fejlődés, a környezet és a cselekvés kérdéskörét /Nadel, 1979; Nadel-Best, 1980/, az organikus és szociális összefüggésében.

Wallon szerint a fejlődés tanulmányozásában radikálisan meg kell különböztetni három vonalat: az anatómiai-fiziológiai, a funkciók és a cselekvések szerveződési vonalát. Mindegyik fejlődési vonal illeszkedik ahhoz, amelyikből ered. A funkcionális rendszerek az anatómiai-fiziológiai rendszerekhez, a cselekvésrendszerek pedig a funkcionális rendszerekhez. Minden egyes vonal visszatükrözi az őt létrehozó által átadott lehetőségeket, mint definíciójának határait. De egyidejűleg minden fejlődési vonal megőrzi autonóm jellegét, ami az integráció jelenségének ténye és ami egyik fejlődési vonal másira való hatásainak minden mechanisztikus megjósolását kizárja. Az integráció jelenségét analogikusan kell érteni - ami a funkcionális és cselekvési rendszerek fejlődési vonala közötti kapcsolatot illeti -, mintegy szembenálló elemek összerendezőjét /már előbb létező, rendszerekbe szerveződött elemek és új elemek/, amely képes létrehozni egy új létezési sorrendet, feltéve, hogy a környezeti feltételek alkalmasak rá. A funkciók alkotják a cselekvések eszközeit. A funkciók különböző szinteken alkalmazhatók - mint állítják, hogy létezik az emberiség története és ugyanazon funkciók gyakorlására hozzákapcsolt cselekvések repertoárjának kulturális változatlansága - a működési sík áttevésének folyamatai szerint. Ebben az értelemben a biológiai örökség megvalósulásaiban a szociális örökségnek alárendelt. Ha el akarjuk fogadni a faj biológiai örökségének egy bizonyos stabilitását, akkor

az emberiség fejlődési fokozatai a szociális örökség nyomvonalait képviselik és az ontogenezis úgy nyilvánul meg, mint a faj pszichogenezisének hordozója. Ez az, amiért a két történet a normális gyermek esetében túlságosan összekeveredik, hogy tanulmányozni tudjuk a funkcionális rendszerek és cselekvésrendszerek közötti kapcsolatokat, és hogy megértsük ebből a tényből a szociális örökség jelentőségét, a szervezett emberi környezet fontosságát ezen kapcsolatok fejlődésében. A normális fejlődés ritmusa olyan gyors a korai gyermekkorban, hogy a magatartás különböző típusai nehezen azonosíthatók tiszta állapotukban, megelenéseik egymásba nyúlnak. Egy fejlődési szakaszt - azaz egy fejlődési fokozatra, egy életkorra jellemző magatartási rendszert - a normális gyermek esetében számára idegen vonások zavarnak meg, mivel "minden gyermekkor olyan, mint egy munkaterület, amelynek bizonyos szervei biztosítják a jelenlegi aktivitást, míg mások épülnek, hogy egy későbbi életkorban nyerjék el értelmüket" /1941/. Például: a hipofízis - agyalapi mirigy és a mellékvese kéreg egyes részei nem működnek a serdülésig, de ennek beköszöntével működésük beindulása megindítja a nemi érés folyamatát. Valójában, ami közreműködteti egy adott életkor magatartásában a különböző aktivitásokat, nem jelenti szükségképpen, hogy egymás között feltetelekhez vannak kötve.

A fejlődési fokozatok nem alkotnak tehát egy zárt rendszert, amelynek minden megnyilvánulása függene egyik a másiktól, hanem olyan rendszert, amelyet a domináló funkció jellemzői szerveznek. Eszerint "mindegyik fejlődési fokozat egyidejűleg egy értelemfejlődési momentum és egy magatartási

típus, mivel mindegyik fejlődési fokozatban realizálódik a tényleges stabil egyensúly." /1941/. Ezek a következtetett fejlődési szakaszok - mint írja Wallon - kevésbé vehetők észre a normális gyereknél, ami azt jelenti, hogy számára ezek a szakaszok nem különleges magatartásokat leíró értékűek, hanem aktivitási formák, megkülönböztetői, mint ellenőrző funkciók közötti szerves összefüggés mutatója, fejlettebb cselekvések megjelenéséhez szükséges feltételek híján.

A fejlődési szakasz a szellemi fejlődésben elmaradott gyermek számára nem egy fejlődési fokozat, hanem egy teljes egészében kihasznált viselkedés statikus típusa, mintegy felső határ, amelyhez minden reakció igazodik. Funkciók repertoárjának tudományos feltárása a fejlődési szakaszokkal; funkcionális függések hatásainak kutatása szindrómákkal; a célkitűzés különböző. De mind a fejlődési szakasz, mind a szindróma Wallon számára funkcionális egyensúlyokat - vagy szövegtől függően magatartásbelieket - alkot, amennyiben egy magatartásrendszert képviselnek, létrehozván környezet cserék specifikus és optimális formuláját. A cserék formulájának egységét a magatartás szervezettsége biztosítja bizonyos alapvető cselekvések körül, amelyek optimális formában realizálják a pillanatnyi eszközök és tényleges célok összhangját. Az egyéniség magatartását valójában az eszköz és a célok közötti ezen összhang irányítja, amit a faj létezése feltételez. Így megy végbe egy szelekció a cselekvések külső motívumai között, a gyermek lehetőségei alapján, de "fejlődési életkorának" /1941/ sajátos célkitűzései szerint is. Azonkívül egy azonos cél helyt adhat a különböző környezetekben történő alkalmazásra, a funkcionális feltételeknek megfelelően, amelyekkel rendelkezik a gyermek. A maga-

tartás funkcionális feltételeinek megfelelően bizonyos mértékig kiválogatja formuláit és alkalmazási területét, oly módon, hogy optimálissá tegye célkitűzései megvalósításának feltételeit. E perspektíva eredetisége abban rejlik, hogy sem az eszközök, sem a célkitűzések nem korlátozottak, az eszközök nagyon különböző szinteken alkalmazhatók - ezek a funkciók működésének különböző területei -, amelyeket a szociális környezet részben szelektál. A célokat illetően, ezek is az életfeltételeknek alárendeltek, amelyek saját maguk is létrehozzák eszközük alkalmazásának más modalitásait. Az összhangban levő formulák az eszközök és célok között igen nyitottak, s a walloni fejlődéskoncepcióról tanúskodnak: a fejlődés - Wallon szerint - /1941/ - valójában mindig új kapcsolatokat jelent az egyén és környezete között, amelyek kölcsönösen megváltoznak. A környezeti feltételek, mint magatartások integrációjának tényezői egy egységet alkotó rendszerben, alapvető helyet foglalnak el a walloni funkcionális egyensúly koncepcióban és általánosabban a walloni fejlődés - modellben. Az analogikus utalás az integráció régi fogalmára itt csak azért szükséges, hogy bemutassuk a cselekvések újrakombinálása újító hatásának hipotézisét. Ezek a cselekvések már lehetségesek egy új funkció megszerzésének hatása vagy új életfeltételek befolyása alatt, amelyek új célkitűzéseket eredményeznek. Ebben a fejlődési koncepcióban - valójában - az organikus és szociális feltételek összefonódása lehetővé teszi, hogy külső kedvező feltételek egy felsőbb csereszinthez vezessenek, ösztönözvén más magatartásformákat és azáltal kedvez

új funkciók kibontakozásának. De hasonlóképpen elképzelhető, hogy egy új funkció - maga után vonva egy korábban létrejött funkcionális rendszer újraszervezését - megnyilvánulása új kölcsönhatás lehetőségek forrása, amely új környezetek szervezését irányítja.

Az egyén egyidejűleg több környezetben él. A fizikokémiai és biológiai környezethez csatlakozik a társadalmi környezet. Az egyént a társadalmi életbe a csoport avatja be: "Amióta csak ember van, a csoport és az egyén elszakíthatatlanul összetartozó" /1971/. A társadalmi körülmények a biológiai eredetű fejlődési tényezőket nagymértékben átalakítják. Minden jel arra mutat, hogy nincs ember társadalom nélkül. "Az egyén maga a társadalmi lény" - állapítja meg Marx /1844/ is jóval Henri Wallon állásfoglalása előtt. Wallon az embert fejlődésében, a világgal való kölcsönhatásában szemléli. Többször visszatér a fejlődés koncepciójára, amely "válságokkal", "konfliktusokkal" teli és "mutációkhoz", "forradalomhoz" hasonlítja azt "A gyermek lelki fejlődése" /1941/ című már többször említett művében: A válságokban két nélkülözhetetlen tényező lép fel.

Az egyik a biológiai tényező, amelyet az idegrendszer érése jellemez, s ez a folyamat az élet első éveiben fejeződik be. Ennek eredményeként nyílnak új pszichológiai lehetőségek a gyermek előtt minden egyes fejlődési fokozatban.

A másik tényező a szociális tényező, amely a gyermek funkcionális érésének biztosít különböző szituációkat és amelyek nélkül ezek a funkciók nem fejlődhetnének. A válságok a

fejlődés olyan momentumai, amelyekben a funkcionális érés és a társadalmi hatások robbanásszerűen válhatnak ki új tulajdonságokat. Az ember környezetével kölcsönhatásban levő aktív lény, aki nemcsak tárgya, hanem alanya is a cselekvésnek, "nincsen... kezdeti szakadék a társadalmi és az egyéni között" /1925/. Az ember nem csupán biológiai, hanem társas lény. A társas mint abszolút szükséglet már a biológiaiban beprogramozott. Az emberi természet elidegeníthetetlen sajátja a szociabilitás. Wallon a fejtegetések egész sorát szenteli annak a tételnek igazolására, hogy az ember mások által létezik. A valóság dialektikájából folyik az a tény, hogy a gyermekben a szociabilitás immanens, belső szükséglet, de ugyanakkor a gyermek fennmaradásának, adaptációjának, fejlődésének feltétele is az emberi, társadalmi környezet. "Az egyén társas lény, nem a körülmények, hanem a belső szükségesség révén. Genetikusan az" /1947/.

Wallon elméletét igen gyakran érte az organicizmus vádja. Mérei Wallon tanulmányozása alapján hangsúlyozza, hogy "Az ember nem magyarázható meg csak fiziológiával. Magatartásának és különleges adottságainak kiegészítője és lényeges feltétele a társadalom, az adott korszakra jellemző technikákkal és viszonyokkal együtt, amelyben az egyes ember élete és magatartása kiművelődik" /1971/.

Maga Wallon így ír az organicista támadásokat visszautasítva: "Sohasem tudtam szétválasztani a biológiai és a társadalmi..., úgy látom, az ember szintjén ez a két tényező a születéstől kezdve olyan bonthatatlanul egészíti ki egymást, hogy szinte lehetetlen a lelki életet másképp vizsgálni, mint

a biológiaiainak és a társasnak a kölcsönös viszonylatában" /1958/.

Tanulmányunkon végigvonul a gyerek és környezete szerves kapcsolatának hangsúlyozása. Wallon környezet koncepciójáról a mai francia pszichológia elismerően nyilatkozik /Nadel-Best, 1980/.

Mit kell értenünk környezet - vagy környezetek - alatt a walloni perspektívában? Milyen definíciót, milyen szerepet, milyen státust fogad el számára Wallon?

A walloni környezet koncepcióval kapcsolatos első megjegyzés az, hogy két környezetstátus megkülönböztetésén nyugszik: mégpedig a cselekvések eszközének és a fejlődés feltételének státusán, valamint a cselekvések alkalmazási pontjának státusán. E két státus megkülönböztetése már megenged egy első differenciálást a környezet terminusának különböző jelentései között - a differenciálás különösen helytálló, főleg, amikor egy történelmi perspektívából egy szinkronikus perspektívába való átmenetet vizsgálunk. A környezet státusa mint cselekvések eszköze és a fejlődés feltétele egy fontos emberi sajátosság kivonata: éspedig "éretlensége" /1941/ születéskor. Valójában, a megszületett embernek nincsenek azonnali eszközei ahhoz, hogy szükségleteit kielégítse és az állatvilággal összehasonlítva kivételesen hosszú ideig marad ebben a helyzetben. Az emberi környezet által kifejtett kölcsönös függés a csecsemő életbenmaradásának feltétele, a faj fennmaradásából kiindulva. De a környezet-eszköz státusa jelentős befolyással van az alkalmazási mező definíciójára, amelyet szintén a környezet alkot. Ezért van az, hogy Wallon szerint az ember "éretlensége" meghatározott a faj számára egy döntő maga-

tartási fejlődést. A magatartások skálájának kifejezőmódja és gazdagsága a követelményektől függ. A kis emberkének szükségletei kielégítésére emberi kapcsolatokra van szüksége, de ki tudja-e fejezni szükségleteit közvetlen formában, mint erről az emocionális kifejezőmód tanúskodik? A környezettel való első kölcsönhatás formulát, amely funkcionális egyensúlyt realizál - az ontogenetikus fejlődés szempontjából az emocionális fejlődési szakasz, az emberiség története szemszögéből nézve az emocionális fejlődési fokozat -, egy magatartási rendszert jellemez, amely egy privilegizált környezettel - a hozzátartozók emberi környezetével - való érzelmi kapcsolaton alapul.

Ilyenformán a környezet - eszköz /milieu - moyen/ és az alkalmazási mező /champ d'application/ státusa kezd elmosódni a csecsemő számára, akinek más emberek környezete egyidejűleg a szükségletek közvetítője, s védelmet nyújtó az állatfajok kiterjedt világával, a természetes környezettel és a cselekvések alkalmazási mezejével szemben. A fejlődés során az alkalmazási mező változatosságának gazdagabbá válásával a megkülönböztetés világosabbá válik a közvetítő funkció - amelyet az emberi környezet gyakorol - és mindenféle környezet által gyakorolt alkalmazási mező funkciója között. De az emberi alkalmazkodás tanulmányozása mindig figyelembe kell, hogy vegye az ember és környezete kapcsolatának ősi feltételeit, abból a tényből kiindulva, hogy szociális közvetítéssel magyarázható mindenekelőtt és fejlődhet azután a kölcsönhatás minden formája az alkalmazási környezet-mező minden típusával. Valójában az emberi környezet nem jelenti egyedül a fennmaradás döntő feltételét, ugyanakkor az értelmi fejlődés szük-

séges eszköze is. A megismerő funkciók fejlődése az embernél azt vonja maga után, hogy a fizikai léttel összefüggésben levő életfeltételek között vizsgáljuk meg és terjesszük ki a környezet definícióját, mint cselekvések alkalmazási mezejét és mint szükségletek és vágyak területének eszközét.

"A környezet fizikai, emberi és ideológiai körülmények együttese, amelyben egyéni életek folynak" /1941/. A létfenntartás szükséges körülményei közé tartoznak azok is, amelyek a reprezentációból erednek. Ezért az egyén számára környezetnek lehet tekinteni reakcióinak, benyomásainak és megnyilvánulásainak környezetét is. Ezek a környezetek éppen olyan reálisak és hatásosak számára, mint a fizikai világ.

Wallon az emberi fajt illetően három cselekvés alkalmazási környezet-mezőt /milieu-champ d' application"/különböztet meg: a fizikai környezetet, amely tér- és időbelileg meghatározott, a szenzomotoros reakciók környezetét, aktuális célokat, szituációk intelligenciáját, amelyekben a cselekvés eszközei az érzelmek és a reprezentációra alapozott környezetek, amelyben a szituációk szimbolikusak és amelyek fogalmak kezelését foglalják magukban. Ez a három környezet, bármennyire is különböző, állandóan hat egymásra. Az egyik környezetből eredő feltételek lehetőséget adnak arra, hogy egy másik környezet által létrehozott körülménytípus megoldódjon. Eképpen hozná létre egy környezeteszköz új cselekvések alkalmazásának környezetmezejét, amely új működésmódokat hordozója. A szociális környezet létrehozna ezentúl a reakciók és benyomások - amelyeket a természetes környezet az embernél előidéznek - környezetét, a szimbolikus környezetet. A szociális környezet lenne egy másik környezet közvetítője, amelyet az absztrakt, a konvención

alapuló, a jel és a szimbólum megközelítése tesz lehetővé és olyannyira fontos, hogy "hiánya az ember megcsonkítását jelentené, mivel az agykéreg szektorai csak szociális eredetű célokkal működnek" /1979/. E kijelentésen túl "a társadalom az ember számára éppen olyan fontos környezet, mint a fizikai tényezők környezete" /1979/. De azért a szociális közvetítés, kölcsönhatás - kapcsolat nem egy megváltoztathatatlan adott tény. Az ember környezetének és a természettel való kapcsolatainak megszervezését történeti valóságában kell figyelembe venni, nevezetesen az emberi faj egy másik jellemzőjének, mégpedig termelő képességének értelmében, amelynek hatására saját maga is átalakul és új életfeltételeket hoz létre. A cselekvések környezet-eszköz státusa és a fejlődés feltétele tehát egy történelmi folyamatnak alárendelt és a felajánlott eszközök arányában a funkciókat különbözőképpen tudja feltárni, ami visszhangot kap a cselekvésekben való használatuk módosításaiban. Innen ered annak a szükségessége, hogy a funkcionális egyensúly különféle formuláit előre lássuk. Ehhez tehát a cselekvések alkalmazása környezet-mezői genezisének elképzelése, a cselekvések környezet-eszközei révén, ami úgy tűnik, hogy az adaptációt - azaz az egyén és környezete közötti kapcsolatok természetét - illető walloni evolúciós elmélet kulcsa. Wallon az adaptációt mindig finalizált kifejezésekkel definiálja, s ezt az eszközök és célok kapcsolatai teszik szükségessé. A céloknak megvan a környezetben a maguk alkalmazási területe, a környezet megszabja a feltételeket, ilyen formán magatartások szabályozója, amelyek feltételeit az egyén kezeli, egyedül vagy pedig a csoportfeltételek közbeiktatásával.

Ebben a tekintetben jövőjét kezében tartja, új feltételek specifikusabb új környezeteket hoznak létre - mint a funkcionális környezetek -, s ezáltal megnőnek az egyéni fejlődés és differenciálódás lehetőségei. Eképpen foglalja elméletbe Wallon az egyén és a környezete közötti dialektikus kapcsolatokat, amelyeket a funkcionális egyensúly fogalma juttat kifejezésre.

A walloni környezet koncepció aktualitását az alábbiakban próbáljuk meg összefoglalni. A környezet cselekvések integrációjának feltétele egy finalizált és egységes rendszerben. Mit lehet ebből jelenleg levonni a gyerek tanulmányozására? Mindenekelőtt kétségekívül kérdésessé teszi Franciaországban, legalábbis a kutatásban, a gyermektanulmányozás helyét, a gyermek kapcsolatait különböző környezeteivel. Mindenki egyetért abban, hogy meg kell különböztetni a gyermektanulmányozást a fejlődéskutatástól. S mindenki egyetért abban is, hogy a gyerek tanulmányozást szinkronikus, -lehetőleg több tudományágazatú - kutatással kell azonosítani, míg a fejlődéskutatás célja az lenne, hogy körülfogja a változásokat és a szerves összefüggés-mechanizmusokat, s megmagyarázza, vagy alátámassza ezeket a változásokat.

S ha ez a kimetszés mesterkélt lenne? S ha ragaszkodna a szituációk kísérleti szétदारabolásához, amely önkényesen elválasztja a funkcionális képességek tanulmányozását a mindennapi adaptatív cselekvésekben való alkalmazásuktól? S ha ezek az alkalmazások, amelyek a gyermek részéről aktív és szelektív műveletek, visszautalnának a gyermek fejlődésére központosított kutatásokban elfelejtett sémára, amely azonban minden állattanulmányban érvényesnek elismert: emissziói finalizáltak,

a célok realizálását veszik számításba, kiválasztják a megfelelő alkalmazási mezőt, tekintettel a rendelkezésre álló funkcionális feltételekre. Ha ezt az elemi darwini sémát alkalmazzuk, a gyermek szokásos cselekvéseinek tanulmányozása magától adódik, kiegészítőleg funkcionális feltételeinek tanulmányozásához és sem egyiket, sem a másikat nem szenteljük egyetlen diakronikus, vagy szinkronikus megközelítési típusnak. A gyermek cselekvéseinek tanulmányozása így tudja elérni e két megközelítési mód célkitűzéseit. A gyermek cselekvéseinek tanulmányozása a funkciók valóságos alkalmazását illeti, anélkül, hogy figyelembe vennénk értékét, mint fejlődésmutatót. A kutatás mindennekfölött azzal foglalkozik, ahogyan a szelekció végbe megy, cselekvési motívumok közötti szelekció, a célok függvényeképpen, a végrehajtás különböző lehetséges formulái közötti szelekció, figyelembe véve a lehetséges alkalmazási helyzeteket, és a funkcionális feltételek instrumentalizációjának szintjét. Az analízis a gyermek jelenét illető állapotváltozások dinamikus tanulmányozása, céljainak és eszközeinek szem előtt tartásával. Arra a kérdésre keresi a választ, hogyan alkalmazza a gyermek lehetőségeit, vágyai megvalósítására. A gyermek cselekvései tanulmányozásának tárgya lehet egy periódus jellemző beindulásai pszichogenetikus értékének felbecsülése is.

Van-e értelme annak, hogy megkülönböztessük a funkcionális képességek tanulmányozását és e képességek effektív alkalmazásainak tanulmányozását az adaptatív aktivitásokban? Mindenesetre ezt sugallja a walloni funkcionális egyensúly fogalom. A walloni koncepciót követve, amely a cselekvés reaktív autonómiáját sugallja funkcionális feltételeihez viszonyítva, a

funkció -tanulmányozás két módozatát különböztethetjük meg: az effektív működések analízisét, amely a funkciók alkalmazása a szokásos cselekvésekben, s amelyek motívumai a gyermeket jellemzik és provokált működések elemzését, amelyek a kísérletező által meghatározott célú cselekvések.

Az első módozat az információt privilegizálja, amely a beindulás szelektív aspektusaira vonatkozik. Azt tartja, hogy ha bizonyos működések ösztönzöttek és ennél fogva hasznosíthatók is, azért nincsenek szükségképpen állandóan alkalmazva. Kockázatos tehát analizálni a lehetséges, de nem effektív funkciókat, ha nem vesszük figyelembe azt a tényt, hogy a gyermek által végzett szelekció egyidőben hat a cselekvés alkalmazási mezejére és a funkcióműködés területére is.

A második módozat, a provokált működések elemzése, amelyek a kísérletező által meghatározott célú cselekvések, figyelmen kívül hagyja ezt a kockázatot, a játékváltozatok és ellenőrzésük csökkentésének javára. Az effektív működések tanulmányozása szükségszerűen vezet az első módozat szerint oda, hogy egy sajátos helyet tulajdonítsunk a fejlődés bizonyos periódusaiban uralkodó cselekvéseknek, figyelembe véve, hogy minden gyermeknél gyakoriak, és tekintetbe véve többszörös felhasználásukat különböző célok érdekében.

Walloni szemszögből ez a túlsúly valóban jelentős, figyelembe véve azt a helyet, amelyet elfoglal - a fejlődés egy meghatározott periódusában - a cselekvések skálája a többiekhez képest. Ebben a periódusban a gyermek magatartásának együttesére rányomva bélyegét, ezek az uralkodó cselekvések biztosítják az összefüggést és megvalósítják a pillanatnyilag

optimális formulát összehangolva a gyermek és környezetei között. Ezek az aktivitások később megváltoztathatják a magatartási együttes jelentőségét és más célokat szolgálhatnak. Ezeket az aktivitásokat nem azért tanulmányozzuk, mert a pszichogenezis folyamán feltételezett fontos funkció beindítását képviselnék, hanem pusztán azért, mert a gyerekek egy bizonyos periódusban gyakran folyamodnak más célokhoz.

Mi a haszna ennek a perspektívának?

Ami a gyermek tanulmányozását illeti, ez a haszon alapvető. Körülhatárolva a domináló cselekvést, valóban rekonstruálni tudjuk, melyek e precíz momentum lényeges szükségletei, melyek a legfontosabb célok, tehát melyek ebben az életkorban a gyermek számára az adaptációs prioritások. Feltehetjük magunknak a kérdést arról, hogy milyen helyet foglal el a domináló cselekvés más cselekvések között és ezen aktivitások helyzetéről a szituációhoz viszonyítva, ezt segíti, köré csoportosul, vagy ellentétben áll vele. E perspektívának még egy előnye van számunkra. Éspedig értékelhetjük a cselekvések környezet-eszközei különböző típusainak helyét és a cselekvések alkalmazási környezet-mezőit, azért, hogy realizáljuk e momentum céljait. A fejlődés szempontjából e perspektíva kevésbé közlő jellegű. Defeltételezzük most azt, hogy már tanulmányoztuk a fejlődés egy adott periódusában ezt a domináló cselekvést, arra vonatkozóan, ami korábban volt és amivé válik: az ismeretek tanulmányozását illetően az eredmény jelentékenyebb. Azért, mert nemcsak egy, a gyerek gyakorlatától önkényesen elvágott funkcióra, hanem egy egység működésére vonatkoznak majd a specifikus ismeretek. Ez a perspektíva evidenssé teszi egy cselekvés

jelentőségének periódusok szerinti esetleges változásait éppen úgy, mint egy ugyanazon funkció különböző sajátosságait. Lehetővé válik az ugyanazon cselekvés - amely a megismerő tevékenységre, a személyiség fejlődésére, a szociális fejlődésre stb. irányul, - célváltozásainak problémafelvetése. Módunk nyílik arra is, hogy megjelöljük a környezet-eszköz és az alkalmazási környezet-mező változásait egy adott esetben.

Tanulmányozni a fejlődés egy meghatározott periódusának domináló cselekvését, ugyanazon aktivitás korábbi és későbbi állapotaira, s más periódusok domináló változásaira vonatkozóan újra kérdésessé teszi a gyermek tanulmányozása vagy a fejlődés tanulmányozása megkülönböztetését. A szinkronikus tanulmányozás csak anekdotikus értékű lenne, ha csak a gyermek tapasztalatait írná le, ha nem analizálná mennyiben jelentenek ezek a tapasztalatok kölcsönhatás formát e meghatározott környezettel és mennyiben tájékoztat ez a kölcsönhatás forma a gyermek adaptatív képességeiről e momentumban, valamint a rendelkezésére álló környezetek és funkciók alkalmazásáról. Mihelyt elemzi a gyermek és környezetei közötti kapcsolatokat, a szinkronikus tanulmány érinti egy adott életkorú gyermek megismerését és fejlődésének megismerését is. Lehetőséget nyújt a domináló aktivitás szerepének megállapítására az előző és a következő periódusokhoz képest, anélkül azonban, hogy kifejezné egy szerves összefüggés hipotéziseit az életkorral orientált cselekvés evolúciójában. Az ilyen hipotéziseknek nincs semmi értelmük, mihelyt elfogadjuk az aktivitások funkcionális változatait és tanulmányuk gyenge hitelességét, amely célok kontextusától elválasztott.

A walloni perspektíva egy másik hatása az emberi környezet két státusának, a környezet-relé /milieu-relais/ és a cselekvések alkalmazásának környezet-mezeje közötti megkülönböztetést érinti. A gyermeki aktivitás - mint szelektív és finalizált aktivitás a lehetséges környezetekkel való kapcsolataiban - elvéből ered valóban annak szükségessége, hogy a cselekvések pontos és pillanatnyi tárgyát annak a szerepnek tulajdonítsuk, amelyet a cselekvések a gyermek számára betöltenek, azaz jelenlegi adaptatív hatásának.

A csecsemőt életének első heteiben alapvetően az a cél irányítja, hogy hasson emberi környezetére, s játsszon a környezet emócióival; ezért hozzáfogunk tanulmányozni a csecsemő másodlagos cselekvéseit - hatását a fizikai világra, a tárgyak manipulálását... - elsődleges cselekvések címén, az így tanított szakértelem eredményeinek legnagyobb hátrányára. Az értelmi fejlődés-modellek alkalmazása rendszerint oda vezet, hogy nem jegyezzük meg csak azt, amiről feltehető, hogy a későbbi fejlődés számára a legfontosabb.

A walloni modell, ellenkezőleg eltérő, mindenekelőtt a gyermek aktivitásának definícióját illetően. Ez az aktivitás egy egységes magatartási együttes, amelyben részt vesz, szolidárisa - legalábbis az egyensúlyi periódusokban -, másfelől eltérő az életkoroknak megfelelő különböző környezetek közötti megkülönböztetése révén, amelyek jelentésükben és státusukban átalakulnak az életkorral, s végül a gyermek koncepciója szerint, akit adaptációs célok lelkesítenek cselekvéseiben, figyelembe véve az aktuális funkciós lehetőségeket, és a megközelíthető alkalmazási mezőket.

A walloni modell hangsúlyozza ilyenformán a tanulmányozott aktivitás jelentőségének kérdését a magatartás és egy adott életkorú gyerek finalitásainak repertoárját illetően.

A walloni hipotézisek alkalmazása különösen a ma kutatóját érdeklik. A walloni környezet koncepcióból levont nagy tanítások egyike úgy látszik, hogy csak a mindennapi szituációkban létezik. - írja Nadel /1979/ -, a gyerek mindig kiválaszthatja a környezetek közül azt, amelyben magatartását alkalmazza. Szükséges figyelembe venni nevezetesen az eltéréseket, a segítséget, s az emberi környezet igénybevételét.

Ez az egyszerű megjegyzés jelentős hatást válthat ki a kísérleti szituációk feldaraboltságára vonatkozóan. A kísérletben mindig szem előtt kell tartani azt a tényt, hogy ha nem hagyjuk meg a gyermeknek a "fegyverválasztást" /1979/, akkor ez egy kényszeredett, tehát szegényes működés, sőt egy céljától megfosztott funkció az, amit tanulmányozunk.

2./ A személyiség fejlődésének életkori szakaszai, különös tekintettel a gyermekkorra

Az életkori fejlődés szakaszainak vizsgálatánál abból indulunk ki, hogy: "Személyiségen... az egész embert értjük, minden testi és lelki tulajdonságaival, mindazt, ami viselkedésének egészében kifejezésre jut" /Wallon, 1971/.

Az egyes életkorok meghatározásának két kritériumát kell szem előtt tartani. Az egyik feltétel a biológiai növekedés, a másik pedig egy-egy életkor fő tevékenységi formája. Az egyoldalúság hibájába esnénk, ha a biológiai és a társas- társadalmi összefüggést elválasztanánk egymástól. Ennek elkerülése érdekében mindkét kritérium együttes vizsgálata szükséges annak ellenére, hogy az egyes fejlődési fokozatokban hol az egyik, hol a másik szempont élvez elsőbbséget.

A fő tevékenységi formák szerint differenciálva megkülönböztetjük egymástól a játékot, a szervezett tanulást és a munkát, mint alapvető aktivitási formát, s az ezeknek megfelelő három nagy lelki fejlődési periódust. A játék az óvodáskor /harmadik-hatodik életév/ centrális tevékenysége, a szervezett, irányított tanulás időszaka az iskoláskor /hatéves kortól tizennyolcadik éves korig/, s a tovább nem tanulók számára a tanulás helyébe a munka lép, amely a személyiség továbbfejlődésének objektív ontológiai alapja, modellje.

Számunkra az iskoláskor előtti periódus vizsgálata a fontos. Alapvető szintetizáló Wallon mű - mint már jeleztük korábban - "A gyermek lelki fejlődése" /1941/, amelyben az

említett szerző összefoglalta kutatásainak eredményeit, felvázolva a fejlődés menetét is. Wallon szerint a következő személyiségfejlődési szakaszokat különböztetjük meg egymástól: az impulzív, az emocionális, érzékszervi-mozgásos, projektív, perszonális, kategoriális és serdülési szakaszt. A testi és lelki élet változásainak vizsgálatakor tisztáznunk kell, hogy mit értünk a "fázis" és "fejlődési szakasz" kifejezések alatt. A "fázis" az energia elhasználódásának - ébrenlét - és újratermelődésének - alvás - a váltakozása.

Az első fejlődési szakasz a méhen belüli élet, amelyet három fejlődési időszakra osztunk, ezek a magzati kor /két hét/, az embrionális /hét-nyolc hetes korig/ és a főtális kor /hét-nyolc hetes kortól a megszületésig/. Az intrauterin szakaszt az alvás fázisa tölti ki. De ez nem jelenti azt, hogy a magzat nem mozog. A spontán mozgást az anya a terhesség ötödik hónapjától kezdve érzékeli valóban tisztán. Császármetszéssel eltávolított hét és fél hetes magzatnál figyelték meg a mozgás legkorábbi jeleit. A fogóreflex első megnyilvánulásait a kilencedik héten észlelték. A mozgás a gyermek fejlődésének alapja, s intrauterin megnyilvánulása is igazolja Wallon /1941/ e tételét.

A születéssel új fejlődési szakasz kezdődik. A légzés kivételével az újszülött teljesen környezetére, elsősorban anyjára számíthat, mivel ebben a periódusban létszükségleteinek kielégítése már nem automatikusan történik. A születéssel megszűnt az organikus szimbiózis, az anya és gyermeke közötti "hiánytalan biológiai függés" /Wallon, 1971/.

Ha szükséglete megelőzi annak kielégítését, akkor ezt sírásában

juttatja kifejezésre, amelynek széles skálájából annyira megtanulja szelektálni és értelmezni az éppen kielégítésre váró szükségletet. Másképpen sír gyermeke, ha éhes, vagy pl. ha diszkomfortos állapotban van. Sírását összerendezetlen, aszimmetrikus mozdulatok kísérik. "Az újszülött mozgása testhelyzetváltoztatással járó, hirtelen feszültség-oldódások sorozata." /1941/. Ez a mozgás impulzivitásának szakasza. Az újszülött spontán mozdulataiban". .. az izomműködés még alig körülhatárolt. Villamos ingerre. .. tetanusz lép fel, ezért mondják általában, hogy az izomösszehúzódnak a kifáradt izmokéira emlékeztet, görcsössé válik" - írja Wallon /1941/. E szakasz fejlődését az izomtónusok egyenletesebb eloszlása jelenti az izomcsoportok között. Majd feltételes reflexek jönnek létre, amelyek a csecsemő táplálkozásával és helyzetváltoztatásával kapcsolatban alakulnak ki. Pl. a táplálkozási feltételes reflex megnyilvánulása következtében a csecsemő megnyugszik, a szopás ideje alatt mozgása megszűnik "koncentrál", a táplálék felvétele után pedig ismét a mozgásnak adja át magát. Wallon elismeri, hogy a gyermek a születése utáni első hetekben, a vegetatív periódusban még nem szociális lény, de ezzé válását biológiai struktúrája teszi szükségessé, lehetővé.

A harmadik fejlődési szakasz neve emocionális szakasz, érzelmi szimbiózis, amelyben a csecsemő teljes egészében összeolvad környezetével, a szubjektív szinkrétizmus periódusában él. "A gyermeket születése pillanatától kezdve érzelmi hatások érzik, s ezek szükségszerűen meghatározó szerepet játszanak lelki fejlődésében... Ezek a behatások... a belső eredetű és alapvető reakciókhoz szólnak... Így ötvöződnék

egybe, a társadalmi és a szervi eredetű tényezők" /1941/.

Az első életév vége és a második életév eleje jelenti a következő fejlődési szakasz kezdetét. A gyermek a külvilág felé fordul. Megjelenik a Pavlov-féle "kutató reflex". Ebben az időszakban, bár mozdulatai egy-egy ingerforrás felé irányulnak, a gyermek még nem tudja magát kiemelni, megkülönböztetni környezetének tárgyai közül. Közben azonban érzékszervi-mozgásos tevékenységei az "effektus törvény" hatására egyre árnyaltabbá válnak. E fejlődési szakasz domináló tevékenysége az érzékszervi - mozgásos tevékenység. Az idegrendszeri központok fokozatos érésének eredményeképpen a mozgásos kérgi mezők és az érzékszervek között kapcsolat jön létre. Például a szem és a kéz működése koordinálódik. A hallás is tökéletesedik. A fent említett tevékenység fontos kiegészítői a járás és a beszéd, amelyek a második életév folyamán alakulnak ki. "... bonyolultabb tónus-működésre van szükség akkor, amikor az egész test mozgásban van. Az egyes részlet-mozgások kiegyenlítő feszültségének... a cselekvés egész lendületével kell kombinálnia, s együttesen kell létrehozniok a test lebegő és változó egyensúlyát. Ez történik járásnál.." /1941/. A járással a gyermek előtt "kézközelbe" kerül az őt körülvevő világ, a tárgyakkal kedve szerint ismerkedhet, kezébe foghatja, körüljárhatja azokat, a cselekvések nagyszámú varianciájára nyílik lehetősége. Távolságokat, irányokat is tanul. Mi jellemzi a kisgyermek járását? Az, hogy "dülöngélő, mert az előrelendülő test súlya minden lépésnél előre rántja, "fut a súlypontja után" - írja Wallon /1941/. A beszéd is segíti őt a tárgyak megkülönböztetésében. Rövid kér-

dései a tárgyak nevére, helyére vonatkoznak. A tárgyak nevének ismerete már lehetővé teszi számára azt, hogy azokat akkor is felidézze emlékezetében, amikor nincsenek jelen.

"A beszéd a jelen nem levőt beiktatja a jelenlévőbe." /1941/.

"... A beszéd alakította ismeretté tárgynak és cselekvésnek azt a bonthatatlan egységét, amely a közvetlen tapasztalás lényege" /1941/.

A gyermek személyiségében lezajlott változások egy új szakasz - a projektív fejlődési szakasz - kialakulásához vezetnek, amelyben már a gyermek különválik környezetétől. Megkezdődik például a "ledobom - vedd fel" labdajáték, vagy egyéb ún. váltakozásos játékok. Ezek kapcsán a gyermek megtanulja átélni a cselekvés boldogságát, - - a labda dobását - és a várakozás "kínját" - azt, hogy a labdát neki dobják."...a játékos cselekvés sajátos vonása az a törekvés, hogy meghaladja önmagát. Ha a fejlődés megreked és egy bizonyos cselekvési forma rögződik, akkor a játék helyébe... a sztereotípiák lépnek... A normális gyermek játéka ... újjongó vagy szenvedélyes kutatás" /1941/. Közben párbeszédeket folytat saját magával. Egyszerre két különböző szerep hol egyik, hol másik pólusán helyezkedik el, ő például az orvos és a beteg egyidejű megtestesítője.

A harmadik életév - öt éves korig - a perszonalizációt foglalja magában, a dac és az utánzás válságát."Kezdetét veszi a személyiség fejlődésének egy olyan szakasza, amelyben az önállóság megszerzésének és hangsúlyozásának igénye konfliktusok sorozatába sodorja a gyermeket." /1941/. E perióduson belül három korszak különböztethető meg egymástól, melyek közös tartalma az "én" függetlenedése.

- a/ A dac és tagadás indító oka, hogy a gyermek "kipróbálja a függetlenségét, az önállóságát" /1941/. A dac ideiglenes szembefordulást jelent a szülővel, nem pedig az attól való elszakadást. Éntudatának fejlődését a névmások használatában bekövetkezett változás is mutatja. Az "enyém" birtokos névmást egyre gyakrabban alkalmazza.
- b/ Ebben az időszakban a gyermek énjének elismertetésére törekszik. Tetszeni akar másoknak, "Homburger" kecseskor"-a ez. "Személyisége eddig védő pajzs volt másokkal szemben, most viszont elsősorban saját személyiségének esztétikája foglalkoztatja. A gyermek... akkor tetszik önmagának, ha érzi, hogy másoknak tetszik" /1941/.
- c/ A perszonalizáció e fokozatán a gyermekben megerősödik az utánzási kedv, amely környezetének, főleg családjának tagjaival kapcsolatban alakul ki és fejlődik. "Az utánzás vágy arra, hogy a gyerek a modell helyébe lépjen" /1941/, amely személyiségében mély nyomot hagy.

Hat és tizenegy éves kor között lényeges változás áll be a gyermek életében. Megkezdődnek az iskoláskor évei, az irányított tanulás. Érdeklődése saját énjéről a külvilág felé terelődik. A tárgyak mostmár különválnak egymástól és osztályozásukra lesz képes. E periódusban alakulnak ki a gondolkodási kategóriák. Differenciálódási folyamatok megindulásának vagyunk szemtanúi, a gyermek felismeri személyiségének sok-

oldalúságát is. Iskolába lépésétől kezdve különböző csoportok tagjává válik, amelyek - főleg az osztályközösség - hierarchiájában elfoglalt helyét teljesítménye határozza meg. Ez a tény elősegíti önvizsgálatát, önismeretének kialakulását, fejlődését. "Objektíven az előtt is megvolt a helye a környezetében, most viszont pontos fogalma van arról, hogy milyen helyet foglal el, s ez személyiség-tudatának integrált része. ...Ezzel személyisége elérte a tudatosodás kategóriális szintjét" /1941/. Feladatai megoldásának fő mozgató ereje az érdeklődés.

A felnőtt kortól a serdülés választja el a gyermeket. Biológiai és pszichikus változások teszik a serdülő hangulatát, magatartását változékonnyá. "A serdülőt a mozgásban, a megismerésben, személyiségének minden megnyilatkozásában ugyanaz a nyugtalanság feszíti; ... valamiképpen a lényegig akar eljutni, s ez a vágya nem ismer határokat" /1941/. Fontos mozzanat az új gondolkodási és kombinációs képességek megjelenése.

E fejezetünk első részében - többi között - rávilágítottunk az egyes fejlődési szakaszokat elhatároló válságokra és ellentmondásokra. Mindezek ellenére a gyermek lelki fejlődése "Életének minden korszaka bonthatatlan egész... Az ellentétek és az ellentmondások csak elősegítik, hogy mint egész fejlődjék és új vonásokkal gyarapodjék" /1941/.

IV. A GYERMEKKORI SZOCIALIZÁCIÓ PSZICHOLÓGIAI

TÉNYEZŐI

1./ A szocializáció értelmezése

A szocializáció témakörében mottóul választhatjuk Marx /1844/ megfogalmazását, mely szerint "... az ember nemcsak természeti lény, hanem emberi természeti lény... Az egyén maga a társadalmi lény".

"... emberi természeti lény"-nyé alakulásában a társak, embertársai segítik, akik körülveszik őt, állandóan jelen vannak életében, s szociális "ingert" jelentenek számára. A felnőtt társas hatása érzelmi, morális és intellektuális téren egyaránt érezteti hatását. Az interperszonális kapcsolatok kiemelése mellett azonban nem szabad megfeledkezni a szocializáció olyan fontos tényezőiről sem, mint az emberi tanulásmódok és tevékenységi formák.

A szocializáció az elmúlt években az emberközpontú társadalomtudományok centrális kategóriája lett. Tágabb értelmezés szerint ez a folyamat az ember egész életét átszövi, szűkebb vonatkozásban pedig a gyermekkori szocializációt öleli fel. Szocializáción, G.H.Mead-re /1934/ visszavezethető felfogás alapján, egy csoport elvárásainak való megfelelést értünk, az interakciós folyamatok során. Elkin /1960/ meghatározásában "a szocializáció az a folyamat, amelynek során valaki megtanulja egy adott társadalom, vagy szociális csoport életmódját úgy, hogy funkcionálni képes azon belül" /Gelléri, 1976/. G.H. Mead és Elkin a tárgyalt témakör általános meghatározását adja éppen úgy, mint a következő szerző. Váriné Szilágyi Ibolya

a szocializációt "az egyén társadalmilag integrált, érett felnőtté válásának folyamat"-ában ragadja meg /1976/. Marx és Engels /1960, 1962/ munkáit tanulmányozva azonban megállapíthatjuk, hogy a szocializációt nem lehet teljes bizonyossággal csak a meglevő társadalmi normákhoz, elvárásokhoz való alkalmazkodásnak felfogni, mivel ez annál többet jelent, például a szükségletek és képességek dinamikáját, és a gyakorlati és szellemi tevékenység összefonódását, kölcsönhatását az emberek tevékenységében.

A szocializáció kétirányú folyamat, amelynek lezajlása nem biztos, hogy tudatosan megy végbe, például a csecsemő szocializáló hatása anyjára tudattalan a csecsemő számára. A kétirányúság pedig azt jelenti, hogy az egyén, a gyermek, a tanuló egy adott társadalmi környezet szerves része, amelyből embertársai részéről ingerek érik, s amelyeknek nem pusztán passzív befogadója, hanem aktívan vissza is hat rájuk.

- Modern szociálpszichológiai kifejezéssel élve, ez az "alkudozás". - Tehát a szocializáltból szocializáló lesz egyúttal. A fentiekből az is kitűnik, hogy e folyamathoz közvetítőre van szükség, egyrészt személyes természetűekre, mint például az anya, család és különböző társadalmi csoportok hatása, másrészt a nyelvre, mint "objektívációs közvetítő rendszerre", az adott kultúra szokásrendszerére, kortárscsoportokra stb.

A szocializáció egészéről sajnos nincs még integrált ismeretanyagunk, ennek kimunkálása várat magára. Ezzel ellentétben az anya-gyermek, a család-gyermek és a gyermek-kortárs-csoport szocializációs témakörei igen alaposan kidolgozottak.

Kiemelik, hogy a szocializáció és a személyiségfejlődés szempontjából az anya-gyermek kapcsolata kitüntetett hellyel és jelentőséggel bír.

A biológiai érés és a szocializáció folyamata eredményeképpen a csecsemőből felnőtt ember, személyiség lesz - valamennyi közvetítő tényező révén - , "aki képessége, jelleme, belső normái, értékei folytán alkalmas az adott társadalomban élésre, valamilyen felnőtt státus, s a hozzá tartozó életmód és tevékenység vállalására. /Váriné Szilágyi Ibolya, 1976/. Ha ez az elvárás nem válik valóra, akkor beszélhetünk ún. antiszociális személyiségről.

Nem helyes - hangsúlyozza Wallon /1971/ és G.H.Mead /1973/ - a szocializációt úgy felfogni, mint ahogyan az a pszichológiai szakirodalomban előfordul -, vagyis az individualizáció elmentéteként, amely az "én" kiemelkedését jelenti környezetéből. Az "én" és a "másik" elkülönülése fejlődéslélektani értelemben egy azonos folyamat két oldalát képezi. A szocializáció nem jelent korlátokat az egyén számára, s nem jelenti "a konformizálás lélektanát"-t /Váriné Szilágyi Ibolya, /1976/ sem! "Ha pusztán a konformizálódást fogadjuk el az egyénben a szociális személyiségfejlődés adekvát formájaként, akkor örök rejtély marad, honnan és hogyan jönnek létre mégis új normák, új kultúrák, társadalmi változások?" /1976/.

"Piaget hozzáfűzi, hogy a generációs alárendelődésből könnyen lesz, a természeti feltételekből élő népeknél, szigorú társadalmi konformizmus^x... Ahol viszont az ifjúkorban a fiúk és

^x Az előző nemzedék, az átadó tisztelete.

lányok kiszabadulnak a generációs nyomásból, megjelenik a szembefordulás, a renitencia, a generációk konfliktusa" /1985, Piaget emlékkötet/, amely "gyakran a társadalmi haladás forrása" írja Piaget /1960/.

A szociális személyiség formálódásának két oldala van. Az egyik a társadalmi- és csoportnormák, szerepek beépülését, internalizációját jelenti, a másik oldal pedig a személyiség veleszületett pszichikus adottságainak teljes mértékű kibontakoztatását, aktív képességekké alakítását implicálja.

"A szocializáció voltaképpen minden humán funkciót - a nyelv elsajátításától a gondolkodásig stílus alakulásán, attitűdök és normák elsajátításán keresztül különböző társadalmi szerepek elfogadásáig és betanulásáig - átfog" /Gelléri P., 1976/.

Emlékeztetőül említjük meg újra, hogy a szocializáció Piaget-i értelmezése - "az egyén nem születik társas lénynek, hanem fokozatosan azzá válik" /1960/, azaz kezdetben magányosan él, s fokozatosan veszi észre környezetének tagjait -, gyökeres ellentétben áll Wallon felfogásával, aki szerint a szocializáció a gyermek megszületése pillanatától kezdve érvényesül, a gyermek ettől a momentumtól társas lény. Piaget felfogásában nemcsak a gyermek fejlődése, hanem a szocializáció folyamata is progresszív, amely hét éves kortól kezdve fejti ki aktív hatását. Piaget a gyermek értelmi fejlődésének kiegészítőjeként fogja fel a szocializációt, míg Wallon éppen ezzel erre építi a kognitív fejlődést "A szociális effektus /a szó kettős értelmében: a társas - társadalmi hatás /közvetlenül, a születés pillanatától érvényesül..." /Piaget emlékkötet, 1985/. Tehát e két nagy pszichológus, a gyermekkori

szociabilitás geneziséét nem azonos töről eredezteti. Mindket-
ten figyelembe veszik a társas és az értelmi összefüggését,
csak éppen más-más sorrendet tulajdonítanak nekik. Ebből a
polémiából Wallonnak kell igazat adni, nem pedig Piaget fo-
koztos szocializálódás elvének. Piaget a szocializáció folya-
matában hangsúlyozza a generációs láncot, amelyben az egymást
követő generációk alá - és fölérendelődési viszonyban állnak
egymással. A szocializáció nemcsak az előző generáció-ismere-
tek, értékek, viselkedési módok és tevékenységek - "átadását"
jelenti, hanem az új generáció aktív, cselekvő elsajátítását
is, tehát tevékeny befogadást. A generációs hatás szocializá-
ciós szempontból a felnőtt-gyermek viszonylatot érinti, míg
a gyermek-gyermek kapcsolat a gyermekcsoportokon - referen-
cia-csoportokon keresztül valósul meg. Piaget rendszerében a
magatartás nem szociális determináltságú, hanem az intelli-
gencia adott fejlettségi foka határozza meg. Innen ered a már
említett - Wallon - Zazzo; - Piaget véleményellentét. Piaget
"lényeges feladatunkat az intelligencia fejlesztésében, a
kognitív alapú kreativitás kibontásában látja. Ez az a szo-
cializációs gondolat, amellyel Piaget a pedagógiai munkához
hozzájárult " /1985/.

2./ Az éntudat kialakulása és pszichofiziológiai feltételei

Az én születésének folyamata a pszichológiában az éntudat kialakulását jelenti. Az ént a környezet formálja. Ez a gyermek hároméves kora körül nyilvánul meg. Kialakulásának különböző fokozatai vannak.

Hároméves korig a tudat fejlődése szorosan összefügg a kisgyermek biológiai átalakulásával. Szükségleteit anyja elégíti ki, aki kezdetben e bioszociális kapcsolatban primer szükségletkielégítő - szekunder szükségletté gyermeke számára annak hathónapos-kora körül válik.-.

Az indulati szakaszban - első hat hónap - a csecsemő és környezete a bontatlan egész egységében áll egymással. Emésztési, vagy poszturális /testtartási/ közérzetével kapcsolatos sírása, indulatai jelzések anyjának, aki ezekre reagál, s kapcsolatot teremt gyermeke és saját maga között. Kialakul a függés, s lassanként egy kölcsönösségi kapcsolatrendszer. Ebben a periódusban a gyermek hiányérzéseire reagál, személyisége szervi - interoceptív - szükségleteiben oldódik fel. Önmagával először testi szükségletei örömteli kielégítése kapcsán találkozik. Harmonikus, kiegyensúlyozott fejlődésének alapvető feltétele anyjával való érzelmi kapcsolata. - Az érzelmi depriváció, különösen az élet első három évében, megtöri a személyiség zavartalan fejlődését. Spitz /1946/ a jelenséget "deprivációs szindrómá"-nak nevezte el, de hasonló tartalma van a hospitalizmusnak is. /Spitz, 1945, 1946; Davis, 1947/.

Mérei rámutat, hogy "a korai gyermekkori értelmi, illetve szociális depriváció....bet legsúlyosabban abban a fejlődési zavarban mutatkozik meg, hogy épp az a szoros társas kapcsolat sérül..., amely benne a társadalmi viselkedési mintákkal, szokásokkal, ítéletekkel és tilalmakkal... való belső azonosulási vágyat, illetve készséget kialakíthatná" /1976/. Lassanként felismeri a gyermek, hogy függ környezetétől, de kezdetben pusztán résztvevője a helyzetnek, s később kezdi személyiségének igényeit szembeállítani másokkal. A harmadik hónapban megindul a szem és a fej mozgásának koordinációja, amely a pásztázás feltétele. A hangokra a csecsemő már néhány hetes korában érzékeny.

Az első kritikus fejlődési csomópont a kisgyermek fejlődésében az ún. mosolyválasz megjelenése. /Spitz, 1967/. Wallon szerint ez az exteroceptív szakasz, a külső ingerekre vonatkozik, mely két-három hónapos korra tehető. - A csecsemő már korábban is mosolyog, de ez az ún. "gázmosoly" kielégítettségének állapotát jelzi. - A mosolyválasz lényeges kritériuma az emberi arc. Például arcnélküli baba láttán a csecsemő nem mosolyog. Mosolya mostmár nemcsak akkor jelenik meg, ha az körérzetével, főleg étvágyával összefügg, hanem anyján kívül más személyek is kiválthatják. Ha a csecsemő látási fogyatékos, akkor mosolyát anyja hangjának hallása idézi elő. A második negyedévben a gyermek kapcsolata tárgyiasabb lesz környezetével, fogás- és mozgásos tevékenysége fejlődik. Hat hónapig "mindaz, ami egyidejűleg kerül a tudatba, egyetlen gomolyt alkot" /Wallon, 1934/, tehát az én tagolatlan egységet képez a környezettel.

A hatodik hónap után a csecsemő látása, hallása tovább

tökéletesedik, de ezek még mindig globálisak, a gyermek a tárgyak többségét csak tekintetével rögzíti, mozdulatot nem tesz még érte. A gyermek az érzékszervi- mozgásos szakaszban él. A hatodik hónaptól a csecsemő nevet anyjára, s e periódusban kezd az anya személye felcserélhetetlen lenni számára. Ha sírására nem ő reagál, a gyermekben kialakul a fejlődés második kritikus csomópontja, az első szorongás, amelyet a várakozási csalódás hoz létre. A szociabilitás kezd kiterjedtebb és aktívabb lenni, s ez nagy fordulat a gyermek életében.

A projektív szakaszban - első életév vége - második életév - tárgyra irányuló koordinált mozgások szemtanúi vagyunk. Ide nyúlik vissza a képzetkialakítás kezdete. A cselekvés és a tudat jól összeforrott, differenciálódásuk a harmadik életévben zajlik le.

-Társas érzékenységének első szintje a szinkrétikus szociabilitás /6-12. hónap/- a kezdeti differenciálatlan kapcsolatból alakult ki, amikor is az én és a másik még szinkrétikusan, tagolatlanul együvé tartozott. "A szociabilitás esetében a kapcsolat két tagja nem különül el, az én és a másik között nincs társastudati határ" /Mérei, 1971/. A mozgások még nem összerendezettek, a csecsemő tárgya a rajta végrehajtott cselekvéseknek, mivel önállótlan, magatehetetlen lény. Testével kapcsolatos élményei főleg létfenntartásával és testhelyzetének /poszturális helyzetének/ megváltoztatásával függenek össze. A Wallon-iskola^x a gyermek és anyja, gondozója

^x Mérei szerint - s véleményével egyedül érzi magát - van Wallon-iskola, ezt viszont Zazzo nem ismeri el, hangsúlyozván, hogy egykori kollégája nem gyűjtötte össze maga köré

e kapcsolatát tartja a személyiség fejlődése kiinduló pontjának. -

Az első életév második felében a gyermek a személyek felé fordul, s ebben fogó mozgásának kialakulása is segíti. A társ élménye meghatározza viselkedését. Élete nyolcadik hónaptól kezdve gagyogni kezd, s mosolya a szociabilitás reflexe lesz.

Kilenc hónapos életkor körül megnyilatkozik a gyermek féltékenysége és együttérzése más gyermek, felnőtt iránt, a kinek érzelmi helyzetébe belefolyik - participál -, annak kiegészítő viselkedésmódját élve át, anélkül, hogy a két nézőpontot el tudná különíteni egymástól.

- A második életévben - a differenciált szinkrétizmus szakaszában - azonban elkezdődik a kettőződés, amely már tartalmazza a megkülönböztetés tényét, az elkülönülés tendenciáját. A felcserélhető személyiségek időszakában a különböző személyek analóg helyzetekben egybefolynak tudatában, de meg is kettőződhetnek. Például a gyermek megkettőzi apja alakját, aki lakóhelyéről más városba utazik. -

Az ülés, állás, járás és a beszéd a környezettel való ismerkedést gyorsítja fel. A gyermek körül kitágul a világ, lehetősége nyílik a környező tárgyakkal való aktív kapcsolatára. Örömmel játszik például labdajátékokat, miközben fokozatosan megtanulja magát elkülöníteni játszótársától az "adom-kapom" kétirányú folyamatában, a "tiédet" gyakran "enyémé" változtatva. Tehát az ént és a másikat nem választja külön, de a fejlődés eredménye az "én" kiemelkedését hozza és szembefordulását a másikkal, saját énjének kiegészítőjével. Ekkor az tanítványait, munkatársait, követőit, óvakodott a "versenyistálló" létrehozásától /Mérei, 1979/.

"én egyedül", az "én akarom" és "én csinálom" dacos megjelenési formáiba ütközünk. Saját világának megszilárdítására "a gyermek azonban csak akkor lesz képes..., ha stabil marad érzelmi kapcsolata szüleivel, s ha már mélyen benne él a szeretet állandóságának érzése /Wallon 1959/.

A beszéd kifejlődésével megszűnik a pantomimikus "előbeszéd", lehetővé válik a gyermekkel folytatott kommunikáció, a kontextusos beszéd, de még elég gyakran "tolmácsra" van szüksége annak, aki nem él a gyermek közvetlen közelében, mivel nem érti szókincsének, mondanivalójának "személyre szabott" változatát. Az egyszemélyes váltakozó játékaiban - például vevő-eladó - saját magával belső dialógust, egocentrikus beszédet folytat. - E beszéd megítélésében szintén különbözőképpen nyilatkoznak a pszichológiai irodalomban.

Piaget szerint monologikus beszéd, amelynek nincs különös jelentősége, mivel a gyermek nem vár választ, s azzal sem foglalkozik, hogy van-e hallgatótársa. Az egocentrikus beszéd megszűnését hét-nyolc éves korra teszi, azaz arra a periódusra, amelytől szerinte a szocializáció elkezdődik. Piaget-nál az egocentrikus beszéd szocializált beszéddé alakul. Állásfoglalásával nem értett egyet Vigotszkij, akinek nagy érdeke annak felfedezése vizsgálatai során, hogy a gyermek fejlődésében az egocentrikus beszéd jelentős, s átmenetet képez a külső és a belső beszéd, a gondolkodás között.

Wallon e magyarázatot fogadja el, s megállapítja, hogy a gyermek változó játékaiban kifejlődött egocentrikus beszéd megakadása a gyermek önállóságának fokozódásával, énjének hangsúlyozásával van összefüggésben. -

A tagadás, az első "nem" kimondása a harmadik kritikus fejlődési csomópont a gyermek életében, amellyel elérkeztünk a "dackorszakhoz", amellyel Mérei és V.Binét /1970/ behatóan foglalkozik Gyermeklélektanában. "A dac olyan ellenszegülés, amelyben/nem a szülőtől való elszakadásról van szó, hanem olyan időleges szembefordulásról, amelyben a gyermek belsőleg válik képessé elkülöníteni az én-te viszonylat két tagját" /Bagdy, 1977/, autonómiájának kialakítása céljából.

A harmadik életév a személyiség válsága, az én elkülönülése a másiktól. Megszilárdul az egyes szám első személyű személyes névmás használata, többé már nem harmadik személyben beszél önmagáról és nem is keresztnévét használja, hanem az "én" szócskát, amelynek a másiktól való kiválása hosszú időszakot ölel fel. -Evart-Chmielniski szerint a lányok a harmadik személyt kevésbé gyakran használják, mint a fiúk. "A lány inkább vállalja magát és marad hű önmagához" /Mérei, 1971/. Az értelmiségi és munkáscsaládok fiai játékaikban a harmadik személyben való megjelölést nem azonos életkorban hagyják abba. A munkásgyerek a társadalmi munka reá nehezedő felelőssége miatt időben hamarabb áttér az első személy alkalmazására, mint az értelmiségi fia.-

Abba marad az - korábban már említett - egocentrikus beszéd, az önmagával folytatott párbeszéd. A másiktól való különválás lehetővé teszi számára, hogy ahhoz viszonyítsa magát, s játékaiban véglegesen kirajzolódjék az enyém és tiéd közötti határ. De meg kell tanulnia a másik társsal való osztozkodást is, ami nem mindig játszódik le símán.

Sokszor a sírásig is eljutva ragaszkodik a gyermek egy-egy tárgyhöz, csak hogy birtokolja, majd pedig el is dobja azonnal. Harmadik életéve az óvodai szereplés megkezdésének időszaka is. Cselekvésében örömmel tölti el, ha nézik, ha figyelnek személyiségére. Wallon az ilyenkor fellépő feszültséget nevezi prestancia-érzésnek /1928/.

A szegény első jele is erre az időszakra tehető, de ez nem a meztelenségével kapcsolatos. Ennek érzelmi megnyilvánulása csak 5-6 éves korban alakul ki. A gyermek játékaiban, tevékenységében felismeri a saját és a másik fél jogait, s ez a tény elvezeti őt az egyezségekhez.

A személyiség kibontakozódásában és az éntudat formálódásában alapvető jelentőségűek a korai gyermekévek. Elemzéseinkből kiderült, hogy az én, éntudat szociális természetű.

Wallon az "Én" és a "Másik", a "Socius" kölcsönhatásáról írt tanulmányában /Enfance, 1959/ hangsúlyozza, hogy az éntudat kialakulásában nagy jelentőségűek a gyermek játékos cselekvései, s a bennük gyakorolt szerepcsere, s hozzáteszi, hogy: "Az egyén, amennyiben mint egyén éli meg magát, alapvetően társadalmi lény" /1959/.

A gyermek nagy fejlődést tett meg születésétől az éntudat kialakulásáig, s ezzel - a hároméves korral - lezárult életének első nagy periódusa.

3./ Az "én" és a "másik" , a "socius" szerepe az éntudatban

Wallon vizsgálódásainak másik nagy köre, mint már az előzőekből is kitűnik, az "én" és a "másik" problematikája, melyről 1945 utáni munkáiból kapunk képet. Elveti az "én" metafizikus koncepcióját, mely szerint az ember énjének, személyiségének kialakulása megelőzi a másikkal való kapcsolatot. /Pl. Piaget véleménye is ez/1960/.

Kezdetben az egyén és környezete - mint már tudjuk - bonthatatlan egységet alkot. Az éntudat kialakulása, a másikkal szembeni szilárdsága és állandósága mások megismerésének feltétele. A másik, a tükör, minta, viszonyítási alap önmagunk megismeréséhez: "Az én a másikhoz való viszonyulásból sűrűsödik" /Wallon-Mérei, 1971/. Wallon e megállapítására bizonyára Marx megfogalmazása hatott: "... az ember először más emberben, mint tükörben látja meg önmagát. Péter, az ember, csak azáltal, hogy Pálra, az emberre, mint hozzá hasonlóra vonatkoztatja magát, vonatkoztatja magát önmagára, mint emberre" /Mérei, 1971, Közösségek rejtett hálózata/.

Míg Péternek Pál, addig az éennek a másik a mintaadó, hogy ezzel azonosuljon, de ugyanakkor el is különüljön tőle. Az én és a másik egyszerre rajzolódnak ki, a gyermek annak a képét is magába fogadja, akitől - a másiktól - elkülönül.

Vajon hogyan fogadja a gyermek önmaga látványát, a másik, a többiek viszonylatában? Erre a kérdésre akkor tudunk helyesen válaszolni, ha segítségül hívjuk mostmár a valódi tükröt

és a fényképet. Kezdetben nem ismeri fel egyikben sem önmagát, tükörképét, tehát saját énjét. Majd a másik már érdekli, keresi a tükörkép valódi, eredeti arcát, s csak ezután saját tükörképét, amelyet mégis csak felismer, s az én szóval illet. Mint látjuk, a másik felismerése megelőzi önfelismerését.

"Az én a maga individualizálódási törekvésében szembeállítja a társadalmat, amelyet Baldwin-Janet kifejezésével a Socius" testesít meg". /Janet-Mérei, 1971/. A sociust - Wallon alternak nevezi - az én állandó társa, a belső másik, a másik bennünk kialakult "fantomja", s az én ennek elfojtására törekszik, de próbálkozása nem mindig sikeres, mert a vele folytatott belső párbeszéd néha hangos formát ölt. A közöttük levő párbeszéd megnyilvánulásának példája a gyermek dialogizálása önmagával, játékaiba feledkezve - három éves korában. "A socius az én közvetítője, titkos tolmácsa mások felé " /1971/. "Az alter a környező világ terméke" /1959/- írja Wallon. Az én hangsúlyozásával a belső beszédből a másik nem tűnik el, hanem mint alter ego /hasonmás/ jelen van. A másik a többiek hordozója is, ezek megtestesülése lehet például egy csoport, játék vagy iskolai csoport.

4./ A szociabilitás fejlődési fokozatai a gyermeknél

Környezetben élünk. A fizikai környezet körülvesz bennünket, a gyermeket, s erre épül, ezen alapul a társas környezet.

A környezet walloni értelmezését dolgozatunk III. fejezetében részletesen ismertettük, itt nem kívánunk rá visszatérni.

Életének korai szakaszában a gyermek életszükségleteit, kívánságait környezetének személyei, főleg anyja elégíti ki. Pszichikus megnyilvánulásai is ebben az irányban hatnak. Tehát kis élete a szociabilitás első kapcsolataival nyílik. A gyermek életében a környezetnek elsőrendű szerepe van.

A szociabilitás kezdeti időszakára az indulatok nyomják rá bélyegüket. Fejlődését a munka, a beszéd kialakulása teszi lehetővé.

E témakört illetően - mint előzőleg már volt róla szó - Piaget és Wallon nem volt azonos véleményen. Piaget a gyermeket önmagában élő lénynek tekintette, aki hat-hét éves kora előtt nem rendelkezik társaskapcsolatokkal, intelligenciája ezektől függetlenül alakul, fejlődik. A szociális környezet pusztán az intelligencia gyakorlására szolgáló tér. Wallon /1985/ viszont azt hangoztatja, hogy a gyermek számára a szociabilitás belső, immanens szükséglet, mely életben maradásának feltétele.

A szociabilitás fejlődésmenetének csírája a méhen belüli állapotban keresendő: ez pedig az anya és gyermeke szimbiózisa.

Hamarosan létrejön azonban a szervezet a szervezetben, szervei fokozatosan növekednek, keringési rendszere önálló, működnek endokrin mirigyei, s idegrendszere.

A születéssel csak légzése tekintetében független, minden egyéb vonatkozásban - táplálkozás, testhelyzetváltoztatás-, feszültségeinek feloldásában anyját vagy annak helyettesítőjét hívja. Diszkomfortos helyzetének jelzésére sírásával kelti fel a környezet figyelmét. Ez pedig nem a tárgyak megszerzésére, hanem a személyes környezetre irányul. Panaszát nemcsak sírásával, hanem mozgásával is kifejezi.

Három-négy hónapos korában viszont már mosolyra mosollyal válaszol, ez jelzi az érzelmi kötelékek kialakulását. A biológiai és lelki élet fejlődése egymással szoros egységben alakul.

Hat hónapos, amikor életének érzelmi-indulati szakaszában él. Mostmár nemcsak fizikai éhségének, hanem emocionális érzelmi éhségének kielégítése is létszükségletté válik számára. Anyja személyének elkülönítését az apáé követi.

A járás és a beszéd a második, harmadik életévben - meggyorsítja, kitérít a tárgyakkal és társakkal egybeszővődő kapcsolatát. Váltakozós játékokban vesz részt, szerepeket gyakorol.

Három éves korában a családi konstellációban meghatározott helyet foglal el, ez személyiségének elhatárolásához, differenciálásához vezet. A testvérsorban meghatározott helye van. Ebben az életkorban tudatosodik én-je is, mások énjének kapcsolatában. A másik felkelti féltékenységet. Ennek legkifejezőbb példája a kistestvér születése, amely megváltoztatja az idősebb testvér családban elfoglalt helyét,

aki ebbe sok esetben nem nyugszik bele egykönnyen.

E szituáció átélésének pszichológiai magyarázatát az adja, hogy: "Az én és a másik ekkor részben még fedik egymást. Az én osztatlanul beleolvad olyan helyzetekbe, amelyek nem az övéi. A féltékenység az érzelmi életnek ezen a fokán igen gyakran vezet szorongásos tünetekhez" /Wallon, 1959/, amelyet a megértő és tapintatos családi környezet, a figyelmes szülői bánásmód képes feloldani.

Ez az időszak a gyermek óvodáskora, amelynek szocializáló jelentőségét és személyiségalkotó hatását Wallon /1959/ a gyermek felszabadításának előkészítésében látja, abban a fejlődési periódusban, "amikor még egész valójával a családban él, tudatában a személyisége és a családban elfoglalt helye még alig különülnek el egymástól, másokról még alig vesz tudomást, az önmagáról alkotott képe viszont meglehetősen tagolatlan és zavaros". A gyermek az óvodában hasonlókorú társakkal érintkezik, s itt már nem érvényesülnek a családi relációban kialakult fiatalabb és idősebb testvérek viszonyából adódó megkülönböztetések.

A társas együttlét a szociális és pszichés kölcsönhatás közegeként funkcionál. Noha e személyes kapcsolatok kezdetben még szegényesek, de vonzásköre mégis az együttes élményt táplálja, a szociabilitást erősíti. Valójában: "Az óvoda is struktúra, akárcsak a család, de ebben a struktúrában mindenki változtatja a helyét. Így készíti elő az óvoda a gyermekeket a tágabb közösségekre, amelyekben már változatosab szerepeket tölthet majd be" /Wallon, 1959/.

A gyermeki szociabilitás fejlődése így vezet el a "szekunder szocializáció" szakába, s készíti elő a személyiségfejlő-

dés teljesebb kibontakozásának távlatait, amelynek vizsgálata meghaladja jelenlegi munkánk kereteit.

V. ÖSSZEGEZÉS

Wallon első cikkét 1903-ban írta, publikálni 1925-től kezdett.

Munkáit nehéz megérteni. Ennek oka nem a bennük alkalmazott orvosi kifejezésekben, hanem szövegük konstrukciójában és Wallon egy-egy tárgyra vonatkozó nézőpontjainak multiplikációjában keresendő.

Több mint 50 éves munkássága eredményeképpen igen gazdag életművet hagyományozott az őt követő nemzedékekre. Vizsgálódásait természetes körülmények között végezte, nem volt híve a laboratóriumi "gumiketrec" módszernek, amely a gyermeket és reakcióit elszigetelte mindennapi élethű megnyilatkozásaitól.

Módszertani szempontból a jelenségek vizsgálatát a létfeltételek kutatásával kezdte, mivel materialista volt, s azt vallotta, hogy az anyag létezése megelőzi a tudatot, a gondolkodásunkban levő képzetet.

Annak ellenére, hogy rendszert nem alkotott, tanítványai megpróbálták gondolatmenetének, pszichológiai tevékenységének főbb állomásait összegezni:

Az ember lelki életében a fejlődés a cselekvéstől vezet a gondolkodásig.

E fejlődés alapja a funkcionális váltakozás törvénye.

A fejlődés menete szaggatott, válságok, ugrások jelentik mozgatórugóját.

A szervi determinációk és jelenségek funkcionális meghatározottságúak.

Wallon a fejlődés szakaszossága és folyamatossága témakörét az "én" és a "másik" problematikájának kidolgozásával is bővítette. A gyermekkori fejlődésben "Egyik fejlődési szakaszból a másikba való átmenet nem egyszerű amplifikáció, kibővülés, hanem egy átalakulás... a kettő között gyakran válság jelentkezik... Konfliktusok hangsúlyozzák tehát a fejlődést, mintha egy régi és új típusú cselekvés között lehetne választani. Az egyik a másiknak aláveti magát, miközben megváltozik, s később elveszíti befolyását az alany viselkedésének megfelelő irányításában." /1941/.

Megállapítja, hogy "néhány szerző szerint az egyik fejlődési fokozatból a másikba való átmenet észrevehetetlen" /1941/. Ezzel kapcsolatban utalhatunk a dolgozatunkból ismert Wallon-Piaget koncepciók eltérésére, melyek közül a legmaradandóbb az átmenetek egyensúlytalanságát állító walloni tétel. Szerzőnk hangsúlyozza, hogy "a dialektikus materializmus a legésszerűbb magyarázat a pszichológia számára... a pszichológia a dialektikus materializmusban találja meg létértelmét, bizonyítékát, s fő problémáinak indikátorát, mutatóját..." /1954/.

Wallon az ember viselkedésének anyagi feltételeit a fiziológiai és társadalmi minőségrendbe sorolta bele. Munkájában először a biológiai feltételeket, majd pedig az ezeken keresztül, mint prizmán megtörő társadalmi feltételeket hangsúlyozta, azt, hogy "nincsen kezdeti szakadék a társadalmi és az egyéni között" /1934/. Kiemeli, hogy a szociabilitás "a belső szükségesség révén" /1934/ alakul ki a gyermekben, s feltétele a társas környezet. Ettől függ életben maradása és további fejlődése.

E témakör beható vizsgálata és a szociabilitás fejlesztése a hatékony oktatómunka feltétele, hiszen a gyermek pszichikus és biológiai fejlődése kezdettől fogva úgy összefonódik mint anya és gyermeke.

A szociabilitás iránti érdeklődés és a szocializáció kutatása rövid múlttra tekint vissza. Négy forrásból táplálkozik, amelyekből

- az első Freud nevéhez fűződik, aki - mint ismeretes - a pszichoanalízis fő képviselője. Darwin elméletét - mely a fajfennmaradást az anyagi környezettel való viszonyban állapította meg, - módosította úgy, hogy az individuum és a társas környezet szoros kapcsolatát hirdette. Szerinte a szocializáció az "impulzuskontroll" beépülését, a szexuális ösztönök elfojtását jelenti.
- Másik kiindulópontunk e témakör tanulmányozásában az angol empirikus filozófiára /Bacon, Locke, Holmes/ épülő tanuláselmélet, amely az ember alakíthatóságát veszi alapul. A szocializációt technikai problémává kicsinyíti le. Skinner és iskolája figyelmen kívül hagyja például azt a fontos tényt, hogy az egyén nem passzív befogadója az őt érő környezeti hatásoknak, hanem aktívan vissza is hat rájuk.
- A szociológia a harmadik forrásunk. A szocializáció ebben a felfogásban a szerepelmélettel, a szereptanulással, annak gyakorlásával, átadásával egyenlő. Nem feledkezhetünk meg azonban arról, hogy a szerepelsajátítás és a személyiség fejlődése közé nem tehetünk egyenlőségi jelet. Parsons - e teória egyik képviselője -

A szereptanulást másodlagos szocializációnak nevezi, elsődleges szocializáción pedig a családi szocializációt érti.

-Negyedik támpontunk az etológia, amely az állati viselkedésekkel foglalkozik. Ebből a tudományból az "imprinting" - az idegrendszerben egy életen át megmaradó "benyomás", "lenyomat" - jelensége segíthet a szocializáció kutatásokban, kiemelve az ember, a társ közelségének és szeretetvágyának keresését.

E kis forráselemzés után visszatérhetünk Wallon életművére, mely egy pszichogenezist mutat be-a dialektika módszerével - messzire meghaladva a gyermektanulmányi nézőpontot, annak elenére, hogy gyermekpszichológus volt. E genezis feltárja a felnőtt vonatkozásában sem befejezett fejlődést; s e fejlődés korlátait, túlhaladásának lehetőségeit is.

Ez Wallon műveinek legmélyebb tanulsága.

Wallon alapvető inspirátor, akinek koncepciói és felfedezései még ma is táplálják az aktív nevelés pedagógiai gyakorlatát, és nevelési elveit. A walloni fejlődéskoncepció értelmében az élőlény és környezete között új meg új kapcsolatok jönnek létre, miközben maguk kölcsönösen megváltoznak. Wallon tudományos alapokat és megvilágítást adott a gyakorló pedagógiának. A cselekvés embere volt, s szívében viselte egy gyermekközpontú, s a gyermek fejlődését szem előtt tartó nevelés létrehozását. Erről az elkötelezettségről tanúskodik a Langevin-Wallon tervezet, amelyről már munkánkban szót ejtettünk, sajnos, a "kormányzat fiókjában maradt" /1947/.

Ezzel párhuzamosan különösen Wallon pszichológiai munkái tudják megvilágítani determináns formában pedagógiai elveit és módszereit.

Nevezetesen annak gondolata, hogy a gyermekkor nemcsak az emberi lény fejlődésének alapvető fejlődési fokozata, hanem specifikus értéke van, amit figyelembe kell venni. Wallon művének ez központi gondolata, s egyben az új nevelés kulcsát is jelenti. Wallon hangsúlyozza, hogy a gyermekkornak sajátos jellemzői vannak, amelyeket meg kell figyelni, ismerni kell és figyelembe venni, hogy a gyermek szociális lény, aki igen nagy mértékben függ környezetétől, amelyben él s amely fejlődéséért nagy részben felelős. A gyermekkor semmi esetre sem zárkózik be önmagába. Az a pedagógia, amely a gyermekkor e két jellemző vonását figyelembe veszi egyrészt a gyermek szükségletei felé fordul, olyan szituációkat teremt, amelyekben az aktivitások változatosak és kedvezőek egy életkor domináló funkcióinak gyakorlására; másrészt elismeri, hogy a környezetváltozás - s e környezetek gyermekek által való ismerete - nevelő hatású, akkor ez azt jelenti, hogy felismertük az új nevelés pedagógiai módszereit.

"Végeredményben a környezet a gyermekeknek a felnőttek világát kínálja, s ebből következik minden korszak szellemi képzésének bizonyos uniformitása" - írja Wallon "A gyermek lelki fejlődése" című művében "/1941/ - "de ez nem jogosítja fel a felnőttet arra, hogy csak azt ismerje el a gyermekben, amit a felnőtt ráruházott."

Az új nevelést gyakran vádolják "gyermekközpontúsággal". Wallon szerint e kritikának különösen három jellemvonása éppúgy nem felel meg a gyermek valódi megismerésének,

mintegy gondos pedagógiának, amelyet tudományos pszichológia alapján kell megvilágítani. Mindenekelőtt a felnőtt a gyermekben meg akarja ragadni "szokásai ígéretét", szellemi és szociális szabályait, amelyekkel saját maga is többé-kevésbé azonosult... Így saját magával azonosítván próbálja meg a felnőtt a gyermek belső világát megismerni "- írja Wallon /1941/.

Másodsorban ha a felnőtt elismeri a gyermek és a közöttük levő különbségeket "leggyakrabban arra a következtetésre jut, hogy a gyermek "alkalmatlan" /inapte/ a felnőtthez viszonyítva". A hagyományos pedagógia ezekre a gyermekkori elégtelenségekre és "alkalmatlanságokra" alapozza álláspontját. A gyermek ennek eredményeképpen "a felnőtt egyszerű lekicsinyített másává válik".

Wallon elemzése alapján a gyermek fejlődése éppen nem mennyiségi. A fejlődési szakaszok és fázisok nem követnek semmiképpen felhalmozó mennyiségi irányt. A fejlődési fokok egymásutánja szakaszos és "az egyik fejlődési szakaszból a másikba való átmenet nem egy egyszerű amplifikáció, kibővítés, hanem egy átalakulás".

A felnőtt-modélles pedagógiában a felnőtt rákényszeríti arra sajátos hagyományait, sajátos meggyőződéseit, ami megakadályozhatja az evolúciót, a fejlődést. A gyermekkor Wallon által ajánlott felfogásmódja /a gyermekkor specifikus értéke, fejlődési fokozatai, amelyek semmiképpen sem hiányokat fejeznek ki, hanem a környezethez való alkotó alkalmazkodás változatos módjait tükrözik /pontról pontra ellentétben áll azokkal a véleményekkel, amelyek alátámasztják

az ún. "hagyományos" pedagógiát és ellenkezőleg Wallon lerakja az új nevelés elvének alapját:

"természetellenes a gyermeket fragmentumaiban, töredékesen elemezni. A gyermek minden életkorban elválaszthatatlan és sajátos egységet képez. Életkorainak egymásutánjában a gyermek egy és ugyanaz a lény átalakulásainak folyamatában, amely ellentétekkel, konfliktusokkal teli.

Egységessége még inkább alkalmas lesz bővítésekre és újdonságokra" /Wallon, 1941/.

VI. IRODALOM

- ANCIFEROVA L.I.: Anri Wallon- progresszivnij francuzszkij
psziholog/v/Henri Wallon - Haladó francia
pszichológus./
Moszkva, 1955. 4., Voproszi pszichologii
- BAGDY Emőke: Családi szocializáció és személyiségzavarok
Budapest, Tankönyvkiadó, 1977. 139. old.
- BALOGH Tibor: Jean Piaget
Budapest, Kossuth Könyvkiadó, 1982. 90 old.
- DURÓ Lajos+KELEMEN László-RADNAI Béla: Fejlődés és neveléslé-
lektan
Budapest, Tankönyvkiadó, 1965. 244 old.
- GELLÉRI Péter: A szocializáció interdisziplináris megközelí-
tésének problémájához /Szociálpszichológiai
kutatások Magyarországon/
Budapest, Akadémiai Kiadó, 1976. 320-325. old.
- GOSLIN D.A. : Bevezetés a szocializáció kutatásába. Pedagó-
giai szociálpszichológia /Szerk.: Pataki Fe-
renc/
Budapest, Gondolat, 1976. 33-55. old.
- HARSÁNYI István: Tutundzsjan O.M.: Pszichologicseskaja koncepcija
Anri Wallona Magyar
Pszichológiai Szemle, 1967. 1.sz. 142-143. old.
- KISS Tihamér: Életkorok pszichológiája
Budapest, Gondolat, 1966. 260 old.
- KISS Tihamér: Henri Wallon 80 éves
"Valóság" 1960. 74-78. old.

- KISS Tihamér: Henri Wallon: Válogatott tanulmányok
Magyar Pszichológiai Szemle, 1972. 2.sz.
289-291.old.
- KISS Tihamér: Henri Wallon a gyermekpszichológia dialektikus
materialista szemléletű művelője
Magyar Pszichológiai Szemle, 1960. 1.sz.
78-84.old.
- LAJTAI Rudolf: Emlékek és találkozások. Beszélgetés Mérei
Ferencel Wallon születésének 100.évforduló-
ja alkalmából
Magyar Pszichológiai Szemle, 1979.5.sz.
521-526.old.
- MÉREI Ferenc: Henri Wallon élete, munkássága, pszichológiája.
Henri Wallon: Válogatott tanulmányok.
Budapest, Gondolat, 1971. 376 old.
- MÉREI Ferenc: Közösségek rejtett hálózata
Budapest, Közgazdasági és Jogi Könyvkiadó,
1971. 17-21.old.
- MÉREI Ferenc-V.BINÉT Ágnes: Gyermeklélektan
Budapest, Gondolat, 1985. 310 old.
- MURÁNYI KOVÁCS Endréné: Henri Wallon /1879-1962/
Magyar Pszichológiai Szemle, 1963. 2.sz.
270-274.old.
- NADEL J.: Milieu et développement /Környezet és fejlődés/
Paris, PUF, "Enfance" 1979. 5.sz.

- NADEL J.-BEST F.: Wallon Aujourd'hui /Wallon ma/
Paris, Scarabée Cemea, 1980.
- PIAGET J.: Problèmes de la psycho-sociologie de l'enfance
/A gyermekkor szociálpszichológiai problémái/
In: Gurtvitch G.: Traité de Sociologie Tome
Second;
Paris, PUF, 1960.
- PIÉRON H.: De l'actinie a l'homme. De l'enfant a l'homme
et de son "humanisation" /A gyermektől az
emberig és a gyermek "humanizációja"/.
/E művet lásd Sève L. Marxizmus és személyi-
ségelmélet című könyvében a 181.oldalon;
a Marx idézeteket szintén e műben olvashatjuk./
- RANSCHBURG J.: Szeretet Erkölcs Autonómia
Budapest, Gondolat, 1984. 263'old.
- REUCHLIN M.: Histoire de la psychologie /A pszichológia
története/
Paris, PUF, 1986. "Que sais-je?" sorozat
- SALAMON J. Az értelmi fejlődés pszichológiája
Budapest, Gondolat, 1983. 350 old.
- SALAMON J.: Fejlődéslélektan
Budapest, Tankönyvkiadó, 1966. 238 old.
- SÈVE L.: Marxizmus és személyiségelmélet
Budapest, Kossuth, 1971. 490 old.
- TUTUNDZSJAN O.M.: Nyekotorüje 'aszpektü pszichologicseszkava
naszlegyiya Anri Wallona /Henri Wallon pszi-
chológiai örökségének néhány aspektusa/
Moszkva, Voproszi pszihologii, 1981. 1.sz.

VÁRINÉ Szilágyi Ibolya: A "szocializáció" szociálpszichológiai kutatásának néhány elvi és módszerbeli kérdése.

/Szociálpszichológiai kutatások Magyarországon/
Budapest, Akadémiai Kiadó, 1976. 291-320.old.

Wallon H.: L'enfant turbulent /A turbulens gyermek/
Paris, Alcan, 1925. 653 old.

Les origines du caractère chez l'enfant /
/A jellem eredete a gyermekkorban/,
Paris, PUF, 1973. 233 old.

L'évolution psychologique de l'enfant
/A gyermek lelki fejlődése/
Paris, Colin, 1957. 170 old.

De l'acte à la pensée. Essai de psychologie
comparée /A cselekvéstől a gondolkodásig. Ösz-
szehasonlító lélektani tanulmány/.
Paris, Flammarion, 1942. 250 old.

Les origines de la pensée chez l'enfant
/A gondolkodás eredete a gyermekkorban/.
Paris, PUF, 1945. 449 old.

La vie mentale /A lelki élet/
A Francia Enciklopédia VIII.kötete
Paris, Larousse, 1938.

Le plan Langevin-Wallon de la réforme de
l'enseignement /A Langevin-Wallon oktatási
reformterv /
Paris, PUF, 1964. 75 old.

WALLON H.: La maladresse /Az ügyetlenség/ "Enfance",
1959. 3-4.sz. 264-278.old.

Le rôle de l'autre dans la conscience du moi
/A másik szerepe az éntudatban/
"Enfance", 1959. 3-4.sz. 279-286.old.

Les étapes de la sociabilité chez l'enfant
/A szociabilitás fejlődési fokozatai a gyermeknél/.

"Enfance", 1959. 3-4. sz. 309-323.old.

Niveaux et fluctuations du moi
/Az éntudat szintjei és ingadozásai/
"Enfance", 1963. 1-2. sz. 87-98.old.

Les étapes de la personnalité chez l'enfant
/A személyiség fejlődési szakaszai a gyermeknél/
"Enfance", 1963. 1-2. sz. 73-78.old.

Les milieux, les groupes et la psychogenèse
de l'enfant.

/A környezet, a csoport és a gyermek lelki fejlődése/.

"Enfance", 1959. 3-4.sz. 287-296.old.

ZAZZO R.: Psychologie et marxisme. La vie et l'œuvre
d' Henri Wallon /Pszichológia és marxizmus.
Henri Wallon élete és munkássága/
Budapest, Gondolat, 1980. 231.old.